

Міністерство освіти і науки України  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

**ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

*Колективна монографія*

II частина

Київ  
Вид-во “Світ знань”  
2023

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

Т 65

*Рекомендовано до друку Вченою радою факультету мистецтв  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(протокол № 1 від 26 вересня 2022 р.)*

**Рецензенти:**

*В. М. Лабунець*, доктор пед. наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

*Д. Г. Юник*, доктор пед. наук, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського;

*Е. М. Кучменко*, доктор історичних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Автори:** *Л. Байда, Т. Бодрова, Т. Бондар, Т. Борова, В. Буханевич, Ван Кань, І. Глазунова, Н. Горбатенко, Т. Гризоголова, Ж. Дьоміна, Н. Дуб'юк, О. Єременко, І. Коваленко, А. Литвак, Лю Шуай, О. Матвієнко, О. Мельник, І. Міхнєва, Т. Олефіренко, Л. Паньків, Г. Савчук, Л. Степанова, Сью Вейвей, Сью Цін, І. Топчієва, В. Федоришин, О. Хоружа, Л. Чинчева, П. Шевчук, О. Шевченко, Ян Чаншен.*

**Т 65**

Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 2 / Байда Л. та ін. ; за заг. ред. А. Козир, В. Федоришина. – Київ : Вид-во “Світ знань”, 2023. – 367 с.

ISBN 978-966-7742-27-0

У II частині монографії представлений методичний інструментарій трансдисциплінарної підготовки фахівців у галузі мистецької освіти. Виокремлено етнокультурний контекст викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти. Визначена система культурологічного висвітлення національного мистецтва, основою якого є глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві. Обґрунтовані основні напрямки мистецької освіти, що зафіксовані в освітньо-наукових моделях. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

ISBN 978-966-7742-27-0

© Колектив акторів, 2023  
© Вид-во “Світ знань”, 2023

## ЗМІСТ

Анотації.....	5
Передмова .....	15

### Розділ I

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У СФЕРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Таміла Гризоглазова, Людмила Паньків*

Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті міжпредметних зв'язків.....	21
---	----

*Ірина Глазунова, Лю Шуай*

Етнокультурний контекст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв.....	43
---	----

*Василь Федоришин, Олена Хоружа, Ван Кань*

Методи і засоби етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі організації музично-виконавської діяльності .....	70
--	----

*Інна Коваленко, Сює Юйвей*

Специфіка диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів факультетів мистецтв у сучасних умовах .....	94
--	----

*Тетяна Бодрова, Людмила Степанова, Петро Шевчук*

Стратегічні перспективи реалізації інтегративних та міжпредметних зв'язків у практичній підготовці майбутніх фахівців музично-освітнього профілю .....	125
--	-----

*Вікторія Буханєвич, Ірина Міхнева*

Методичні основи формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації студентів-віолончелістів педагогічних ЗВО .....	154
---	-----

*Олена Матвієнко, Тарас Олефіренко*

Підготовка майбутніх учителів до формування емоційної стійкості молодших школярів засобами різних видів мистецтва в умовах воєнного стану .....	180
---	-----

*Людмила Байда*

Формування Репертуарної політики жіночого хору “Павана”  
згідно сучасним вимогам ..... 198

*Галина Савчук, Олена Шевченко*

Герменевничні засади вокально-хорового виконавства студентів  
факультетів мистецтв ..... 222

*Т. Бондар, Ж. Дьоміна*

Застосування аквафітнесу у фізичному вихованні  
майбутніх учителів музики ..... 241

*Лариса Чинчева, Ян Чаншен*

Вплив вивчення диригентської-хорових дисциплін на формування  
фахових навичок у студентів факультетів мистецтв ..... 255

*Тетяна Борова, Аліса Литвак*

Специфіка роботи концертмейтерів у класі хорового диригування  
та хоровому колективі ..... 269

*Ольга Мельник, Наталія Дуб’юк, Наталія Горбатенко*

Особливості впровадження принципів організації  
навчальної педагогічної практики в умовах дистанційного навчання  
та військового стану ..... 279

*Ірина Топчієва, Сюй Цін*

Етнокультурний концепт диригентсько-хорової підготовки  
майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв ..... 298

*Ольга Єременко*

Підготовка магістрів музичного мистецтва: музично-фаховий,  
педагогічно-практичний, науково-дослідницький напрями ..... 319

Annotations ..... 354

Відомості про авторів ..... 363

## А н о т а ц і ї

**Таміла ГРИЗОГЛАЗОВА, Людмила ПАНЬКІВ.** *Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті міжпредметних зв'язків.*

У статті висвітлюються сучасні напрями оптимізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі використання міжпредметних зв'язків. Окреслені підходи передбачають взаємовплив і доповнення фахових дисциплін, що дозволяє студентам синтезувати мистецьку інформацію, накопичувати нові емоційно-естетичні уявлення, органічно поєднувати знання, уміння і навички в інструментально-виконавському процесі.

Розкрито дидактичне значення міжпредметних зв'язків у музично-виконавському процесі та визначено основні принципи впровадження проєктних технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті використання міжпредметних зв'язків розглянуто технологію створення студентами художньо-виконавських проєктів у процесі фортепіанного навчання. Доведено ефективність художньо-виконавських проєктів у вивченні жанрового різноманіття української фортепіанної музики.

**Ключові слова:** майбутній учитель музичного мистецтва, інструментально-виконавська підготовка, міжпредметні зв'язки, художньо-виконавські проєкти, музичні жанри, українська фортепіанна музика.

**Ірина ГЛАЗУНОВА, Лю ШУАЙ.** *Етнокультурний контекст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв.*

У матеріалах монографії викладенні результати осмислення досягнень мистецької освіти у вищій школі. Подані матеріали висвітлюються в суперечностях її розвитку, в формуванні етнокультурного контексту фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, у процесі їх навчання в інструментальному класі. Етнокультурна складова всього навчального процесу стає найважливішою в професійній підготовці студентів, яка розглядається через формування в майбутніх учителів музичного мистецтва їх етнічної компетентності.

Виокремлено необхідні складові забезпечення національної основи етнокультурного контексту інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв, до яких віднесено: надання національній мистецькій творчості пріоритетного місця в навчальних програмах; послідовне історико-

теоретичне вивчення національного мистецтва, систематизація етапів його розвитку; залучення студентів до усвідомленого відтворення національних ознак музичних творів у власній творчій діяльності; впровадження в навчальний процес національно-стильового підходу до аналізу мистецьких творів.

**Ключові слова:** мистецько-педагогічна освіта, інструментальна підготовка, етнокультурний контекст.

**Олена ХОРУЖА. Ван КАНЬ. Методи і засоби етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі організації музично-виконавської діяльності.**

У дослідженні розглянуто основні тенденції та особливості комплексного застосування методів і засобів української етнічної педагогіки із методами, засобами і прийомами мистецького навчання як дієвого педагогічного інструментарію для забезпечення етнокультурної орієнтації студентів музично-педагогічних закладів вищої освіти під час провадження музично-виконавської діяльності. Зміст педагогічного інструментарію конкретизовано у відповідності до стандартного планування навчального процесу згідно до навчально-методичної, організаційно-виховної та наукової роботи студентів. Крізь призму етнокультурізації мистецького навчання розглянуто конкретні шляхи формування в студентів мотивації до музично-виконавської діяльності, етнокультурного тезаурусу та етнокультурної компетентності. Проаналізовано вплив етнокультурного потенціалу основних засобів етномузичної педагогіки – українського музичного фольклору та українського національного музичного мистецтва – на ефективність засвоєння духовних та матеріальних цінностей українства.

**Ключові слова:** етнокультурна орієнтація, музично-виконавська діяльність, етнокультурні цінності, етнокультурний тезаурус, етнокультурна компетентність, методи та засоби української етнічної педагогіки.

**Інна КОВАЛЕНКО, Сює ЮЙВЕЙ. Специфіка диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів факультетів мистецтв у сучасних умовах.**

У матеріалах монографії розкрито процес оновлення музичного навчання і виховання фахівців нового покоління, формування духовної культури з орієнтацією на внутрішній культурний світ особистості з урахуванням реалій сьогодення. Одним із основних завдань окреслено зближення нинішнього рівня освіти до мирового стандарту, залучення іноземної молоді, що навчається в нашій країні до кращих зразків європейської та світової культури та її пріоритетних цінностей, оскільки національні ознаки культури кожного

народу створюють уявлення про цей народ, формує традиції, діяльність, забезпечує розвиток і прогрес нації.

Сутність сучасної підготовки іноземних студентів музично-педагогічних факультетів у сучасних умовах полягає у комплексному підході до вирішення завдань фахової підготовки в нових соціально-економічних умовах. Реалізація педагогічного аспекту цього підходу пов'язано з обґрунтуванням цілісної системи загальнонаукових, спеціальних знань і встановленням взаємозв'язку людини як суб'єкта діяльності. Змістовне оновлення мистецького навчання в сучасних умовах передбачає першочерговість впровадження таких напрямів як: опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів (досягнення професійно-фахової компетентності випускників, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення його культуровідповідності).

**Ключові слова:** сучасна диригентсько-хорова підготовка, іноземні студенти, цілісна система, мистецьке навчання, світова культура.

**Т. О. БОДРОВА, Л. П. СТЕПАНОВА, П. С. ШЕВЧУК. Стратегічні перспективи реалізації інтегративних та міжпредметних зв'язків у практичній підготовці майбутніх фахівців музично-освітнього профілю.**

У статті розкрито проблему функціонування інтегративних процесів та міжпредметних зв'язків у мистецькій освіті, визначено теоретико-методологічні основи оптимізації підготовки фахівців мистецького профілю на основі системно-інтегративного, компетентнісного та праксеологічного підходів. Авторами висвітлено особливості організації та проведення різних видів виробничих педагогічних практик в закладах вищої педагогічної освіти, схарактеризовано їх системоутворюючі інтегративні властивості, визначено засадничі принципи подальшої оптимізації мистецько-освітньої взаємодії в комунікативних ланках “викладач – студент”, “студент – учні”.

Розроблено компоненти системи інтегративної практичної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю, запропоновано низку найбільш дієвих та ефективних організаційно-методичних чинників, що сприятимуть здійсненню прогресивних перетворень мистецько-освітнього середовища.

**Ключові слова:** мистецька освіта, практична підготовка, виробнича практика, інтеграція, міжпредметні зв'язки, методологічні підходи.

**Вікторія БУХАНЄВИЧ, Ірина МІХНЄВА. Методичні основи формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації студентів-віолончелістів педагогічних ЗВО.**

У статті висвітлено основні педагогічні умови та методи формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації студентів-віолончелістів педагогічних ЗВО. Визначено, що виконавське трактування музичного твору майбутнім вчителем музичного мистецтва полягає у пошуку найрізноманітніших інтонаційних можливостей під час роботи з нотним текстом. Багатогранність процесу інтерпретації вимагає опори на створення індивідуальних художніх образів та індивідуалізацію сприймання. В умовах інтерпретації мистецького твору художній образ стає основою сприйняття, аналізу, виконання, тлумачення, що знаходить прояв у виконавській та педагогічній діяльності. У статті також зазначено, що сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації є одним з основних показників успішності професійної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва. Визначена важливість діалектичної єдності дотримання логіки викладання окремого предмету в системі інших дисциплін, які через міжпредметні зв'язки формують професійне понятійне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Ключові слова:** студенти-віолончелісти, художньо-педагогічна інтерпретація, методичні основи, педагогічні ЗВО.

**Олена МАТВІЄНКО, Тарас ОЛЕФІРЕНКО. Підготовка майбутніх учителів до формування емоційної стійкості молодших школярів засобами різних видів мистецтва в умовах воєнного стану.**

У матеріалах монографії увага акцентується на довготривалих наслідках війни для дітей молодшого шкільного віку, які можуть стикатися з несподіваними для них травматичними подіями, а також з довготривалими несприятливими подіями, що є причиною непродуктивних стратегій поведінки особистості. Як правило, діти, які переживають війну, страждають від стресу, депресії, тривожності, ПТСР, втрати ідентичності, закриваються у собі, обирають добровільну соціальну ізоляцію, а також асоціальну поведінку. З цією метою нами використанні арт-терапевтичні технології.

Терапія мистецтвом в наш час використовується як самостійна форма терапії, як додаток до інших видів навчальної діяльності. Арт-терапія не шкодить, не має протипоказань, тому може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогіці та соціальній роботі, допомагаючи дізнатись більше як про самих себе, так і про оточуючих.

Змістовий матеріал занять розкриває особливості арт-терапевтичних технологій, які криються у створенні гармонійного розвитку особистості за допомогою формування здібностей самовираження і пізнання. Особливості



мистецтва та його роль криється в полегшенні процесів індивідуального формування особистості, яке базується на встановленні балансу між “Я” несвідомим і “Я” свідомим. Тому, використання арт-терапевтичних технологій у початковій школі допоможуть учителю у навчально-виховному процесі створити умови для учнів виражати свої погляди, думки саме способами невербальної комунікації – засобами мистецтва, в свою чергу це ще й сприяє полегшенню усвідомлення навчального матеріалу. Використання арт-терапевтичних технологій у початковій школі створює умови для розуміння глибини свідомості, стимулювання несвідомих тривог і переживань учнів, формування асоціативно-образного мислення.

**Ключові слова:** арт-терапевтичні технології, молодші школярі, різні види мистецтв, гармонійний розвиток особистості, навчально-виховний процес, воєнний стан.

**Людмила БАЙДА. Формування репертуарної політики жіночого хору “Павана” згідно сучасним вимогам.**

У матеріалах монографії висвітлено роботу в навчальному хоровому колективі “Павана”, навчання в якому об’єднує дуже багато важливих компонентів, які не лише взаємопов’язані і доповнюють один одного, але й залежать від ефективності зібраних сучасних прогресивних і новаторських форм і методів навчання. У матеріалах показані методи роботи над основними елементами хорової звучності, що збагачують студентів факультетів мистецтв скеровуючи їх до фахової майстерності. Вивчивши пластику людського голосу та хору, опанувавши всі премудрості хорового ремесла, студенти факультетів мистецтв відчують себе підготовленими до переходу на інший, вищий рівень розвитку - до симфонічного диригування.

Запропоновані основні напрямки у формуванні репертуару жіночого хору “Павана”: народні українські пісні обрядово-календарного циклу, сучасний український “нефольклорний” напрямок, духовна хорова музика, сучасна українська хорова музика, західна хорова музика та ін.

**Ключові слова:** основні елементи хорової звучності, хор “Павана”, формування репертуару жіночого хору, сучасна українська хорова музика, голосова пластика.

**Галина САВЧУК, Олена ШЕВЧЕНКО. Герменевтичні засади вокально-хорового виконавства студентів факультетів мистецтв.**

У статті розкриті герменевтичні основи вокально-хорового виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва. Герменевтика розглядається як метод інтерпретації тексту, який сприяє передачі його сутності з урахуванням позиції оцінювання виконавцем. Герменевтичний підхід дозволяє завдяки особливостям стилю, мови, побудови фрази й усього твору в цілому

осягнути його як виявлення автором індивідуальності образу та надати можливість виконавцеві створити творчий акт творця художнього твору.

Виокремлена важливість значення інтонаційності музично-слухового досвіду. Адже вокальне виконавство стало самостійним видом музичної творчості тому, що воно має відмінності від композиторської творчості. Разом із тим його специфіка пов'язана з обдарованістю виконавця, його виконавською майстерністю, здатністю до набуття музично-інтонаційного досвіду. Слід звернути увагу на те, що інтонаційність пов'язує музику із закономірностями вербальної мови.

Вокальна інтонаційність полягає “крім звукової форми”, також у матеріально-пластичному, м'язово-руховому аспекті. Це робота голосових зв'язок, жестикуляції, засоби міміки й пантоміміки у виконавському апараті вокаліста. Виконавське інтонування – це усвідомлено-виразна, спрямована на слухацьке сприйняття реалізація музики (голосом чи на інструменті) в процесі виявлення й оформлення відносин між елементами музичної форми на всіх рівнях її системної організації у творі, що виконується та на основі цілісної взаємодії компонентів конкретного музичного комплексу.

**Ключові слова:** герменевтичний підхід, вокально-хорове виконавство, інтонаційність музично-слухового досвіду, хорове диригування, студенти факультетів мистецтв.

**Т. БОНДАР, Ж. ДЬОМІНА. Застосування аквафітнесу у фізичному вихованні майбутніх учителів музики.**

У статті розкриті можливості застосування аквафітнесу в фізичному вихованні майбутніх учителів музичного мистецтва. Показано, як застосування аквафітнесу впливає на розслаблення локальних м'язів, сприяючи їхньому перенавантаженню. Використання спеціального спорядження при виконанні вправ з аквафітнесу створює додаткове обтяження рук або ніг, підвищує робочі навантаження і вимагає додаткових зусиль для подолання опору води й утримання рівноваги. Вправи у воді сприяють розвитку рухливості у суглобах, сили м'язів та витривалості, підвищують загальний м'язовий тонус.

Самостійні вправи у воді вимагають елементарної теоретико-методичної підготовки, тому з метою формування у майбутніх учителів музики знань та умінь використовувати засоби аквафітнесу в процесі професійної самопідготовки у процесі аудиторних занять застосовували пояснення, бесіди, методичні вказівки, рекомендації щодо підбору, планування та дозування фізичних навантажень для тих чи інших м'язових груп та самоконтролю.

**Ключові слова:** майбутні вчителі музичного мистецтва, аквафітнес, професійна самопідготовка, м'язовий тонус.

**Лариса ЧИНЧЕВА, Ян ЧАНШЕН. Вплив вивчення диригентсько-хорових дисциплін на формування фахових навичок студентів факультетів мистецтв.**

У монографії вивчення диригентсько-хорових дисциплін розглядається скрізь призму когнітивно-пізнавального компоненту, що співвідноситься з художньо-мистецькими компетентностями майбутніх учителів музичного мистецтва; ціннісно-аналітичного компоненту, який охоплює методично-організаційні компетентності й містить систему художніх цінностей у галузі вокально-хорового мистецтва, на основі яких формується здатність оцінювати й аналізувати вокально-хорові твори, здатність визначати мету й завдання навчально-творчої роботи на уроках музичного мистецтва; діяльнісно-креативного компоненту, що співвідноситься з хормейстерськими компетентностями майбутніх учителів музичного мистецтва та передбачає здатність діагностувати музичні здібності учнів, коригувати недоліки в музичному розвитку школярів, сприяти музичному розвитку учнів.

Диригентсько-хорова підготовка є складним, багатоаспектним процесом, структурні компоненти якого складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи і спільну мету – формування готовності студентів до вокально-хорової діяльності в закладах загальної середньої освіти та інших закладах освіти. Диригентсько-хорова підготовка є складним, багатоаспектним процесом, структурні компоненти якого складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи і спільну мету – формування готовності студентів до вокально-хорової діяльності в закладах загальної середньої освіти та інших закладах освіти.

**Ключові слова:** диригентсько-хорові дисципліни, студенти факультетів мистецтв, вокально-хорова діяльність, інтегративна цілісність, структурні компоненти.

**Тетяна БОРОВА, Аліса ЛИТВАК. Специфіка роботи концертмейстерів у класі хорового диригування та хоровому колективі.**

У статті розглядається специфіка роботи концертмейстерів з хором та класі хорового диригування, адже концертмейстерське мистецтво є невід'ємною частиною як музичного виконавства, так і мистецької освіти. Даний вид діяльності належить до музичної педагогіки, оскільки концертмейстер повинен вміти здійснювати при необхідності педагогічні функції. Тому що в даному випадку піаніст-концертмейстер виступає в ролі симфонічного або народного оркестру, хору або вокального ансамблю, до роботи з якими готується студенти-диригенти. Різноманітний та постійно змінюваний репертуар класу диригування та хорового класу висуває підвищені

вимоги до здатності піаніста концертмейстера грати складні твори з листа, а на другу-третю репетицію виконувати все в досконалому звучанні.

Одним з головних чинників, що відрізняють концертмейстера диригентського класу від інших концертмейстерів є те, що йому необхідно постійно стежити за жестами диригента під час виконання, як наслідок він має професійно володіти низкою специфічних умінь, зокрема вміння читати симфонічну партитуру та виконувати її переклад, хорову партитуру та вміння відтворювати на інструменті звучання хору. Концертмейстер повинен бути знайомий зі специфікою диригентської техніки, грати “по руці” диригента, розуміти значення понять “ауфтакт”, “зняття звуку”, розрізняти жести, що зображують штрихи і динамічні відтінки, знати диригентські схеми, що відповідають простим і складним розмірам.

**Ключові слова:** хоровий клас, специфіка роботи концертмейстера, хорове диригування, навчальний репертуар.

**Ольга МЕЛЬНИК, Наталія ДУБ'ЮК, Наталія ГОРБАТЕНКО. Особливості впровадження принципів організації навчальної педагогічної практики в умовах дистанційного навчання та військового стану.**

У розділі монографії визначенні основні принципи організації навчальної педагогічної практики студентів факультетів мистецтв. Важливим завданням цього складного процесу є наближення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями, що й вирішує, певним чином, проведення виробничої практики студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення виробничої педагогічної практики – це комплексне інтегроване навчання, яке включає в себе як теоретичні знання, так й практичні уміння та навички.

Навчальна педагогічна практика розглядається як навчальний простір, де набуває формування професійне “Я” майбутнього вчителя мистецтва. Це ніби процес входження у професію, де може посилитися бажання студента працювати педагогом, або з'являться сумніви щодо правильності обраної професії. Тож надзвичайно важливо керівнику практики створити всі необхідні умови для того, щоб по її завершенні в студента з'явилася тверда переконаність у вірному виборі своєї майбутньої професії – професії вчителя мистецтва.

**Ключові слова:** навчальна педагогічна практика, майбутні вчителі музичного мистецтва, впровадження принципів, комплексне інтегроване навчання.

**Ірина ТОПЧІЄВА, Сью ЦІН. Етнокультурний концепт диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв.**

Стаття обґрунтовує місію університетів в етнокультурній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, яка полягає у цілеспрямовано-сталому забезпеченні формування інтелектуальної, культурної особистості; пізнанні, збереженні та примноженні накопичених людством знань і культурного спадку етнічного осередку в межах якого існували університети. Впровадження у диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурного підходу дає змогу формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва особистісну педагогічну концепцію та авторську технологію професійної діяльності, основи якої закладаються у процесі музично-теоретичної, вокально-хорової та диригентської підготовки на факультетах мистецтв.

Етнокультурний вектор диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв дозволяє розширити мотиваційні площини особистісно-ціннісного розвитку студентів; розвитку фахової компетентності для результативної творчої диригентсько-хорової діяльності; набуття професійної майстерності для реалізації власної системи цінностей у процесі роботи з хоровим колективом; розвитку творчого потенціалу, що передбачає засвоєння існуючого багатства національної музичної культури й відкриття нового для самореалізації у диригентсько-хоровій справі на основі гуманістично-ціннісних орієнтирів, які нададуть майбутнім учителям музичного мистецтва реальну можливість творчо-інтерпретаційної ініціативи, право на суб'єкт-суб'єктну творчу взаємодію з опорою на народнопісенну творчість та український фольклор.

**Ключові слова:** диригентсько-хорова підготовка, етнокультурний вектор, майбутні вчителі музичного мистецтва, народнопісенна творчість, український фольклор.

**Ольга ЄРЕМЕНКО. Підготовка магістрів музичного мистецтва: музично-фаховий, педагогічно-практичний, науково-дослідницький напрями.**

Матеріали монографії охоплюють підготовку магістрів музичного мистецтва, яка забезпечується впровадженням консолідаційного підходу, що сприяє взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів освітнього процесу при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

*Визначенні підходи в процесі навчальної діяльності магістрантів передбачають активізацію творчих процесів, спонукання вихованців до створення нового, до пошуку оригінальних рішень у виниклій ситуації. Виокремлена роль інтуїції, як своєрідного виду психічної діяльності, що має певні особливості, виступає основним компонентом творчості. Інтуїція розглядається як евристичний процес, котрий полягає у винайденні вирішення завдань на основі орієнтирів пошуку, не зв'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку, як здатність усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування.*

*Взаємодія музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів передбачає власну специфіку кожного з них з урахуванням процесів взаємозумовленості та взаємодоповнення. Означені напрями вбирають в себе пізнавально-пошукові, оцінювально-інтерпретаційні і творчо-продуктивні дії здобувачів освіти.*

**Ключові слова:** *магістри музичного мистецтва, консолідаційний підхід, взаємодія музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів, освітній процес.*

## *Передмова*

Удосконалення системи освіти в Україні визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освітньої сфери у відповідність до нових соціально-економічних вимог. Сучасний університет як провідний центр культурного поступу українського суспільства має виступати рушійною силою демократизації освітнього процесу у межах якого відбувається “окультурення” змісту освіти, збереження національних освітніх традицій, відтворення інтелектуального й духовного потенціалу нації, становлення національної ідентичності особистості, розвиток її неповторності, індивідуальності, унікальності. З огляду на це, особливо зростає роль тих університетів, у структурі яких функціонують факультети мистецтв, що володіють потужним потенціалом створення середовища для ціннісно-світоглядного та духовно-творчого розвитку особистості засобами мистецтв.

Актуальність організації процесу мистецького навчання в закладах освіти України пов’язана з трансдисциплінарністю, що враховує ряд суттєвих особливостей мистецької сфери. Міждисциплінарні зв’язки у мистецькій галузі мають враховувати, що майбутні вчителі музичного мистецтва повинні не лише знати загальні наукові поняття, факти, закони, а ще мати уявлення про різні напрямки світового мистецтва, вміти узагальнювати традиційні та інноваційні наукові дослідження у галузі музикознавства, шкільної психології і педагогіки, знати і застосовувати у своїй творчій роботі музичні комп’ютерні технології та інноваційні програми. Вища мистецька освіта перебуває у транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої моделі. Це пов’язано з актуалізацією в її змісті між- та трансдисциплінарних когнітивно-комунікативних стратегій, які спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання. Увага концентрується на видах міждисциплінарних зв’язків, функціях навчання та принципах

інтегративності як процесі взаємопроникнення різних мистецьких дисциплін.

Сукупність вищезазначених концептуальних положень мистецького навчання викладена у II частині колективної монографії “**Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю**”, що обумовлює її тематичну структуру у відповідності до основних напрямів.

Особливості змісту інструментально-виконавських процесів у мистецькій освіті в контексті міжпредметних зв’язків розкриває публікація **Т. Гризоглазової** та **Л. Паньків**. Вона охоплює основні завдання інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті використання міжпредметних зв’язків розглянуто технологію створення студентами художньо-виконавських проєктів у процесі фортепіанного навчання. Етнокультурний контекст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв узагальнює в своїй публікації **І. Глазунова** разом із аспіранткою **Лю Шуай**. Етнокультурна складова навчального процесу представлена найважливішою в професійній підготовці студентів, яка розглядається через формування в майбутніх учителів музичного мистецтва їх етнічної компетентності в контенті змісту вищої мистецької освіти.

Матеріал присвячений методам і засобам етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі організації музично-виконавської діяльності представила **О. Хоружа** і професор **Ван Кань**. Крізь призму етнокультурізації мистецького навчання розглянуто конкретні шляхи формування в студентів мотивації до музично-виконавської діяльності, етнокультурного тезаурусу та етнокультурної компетентності. Специфіку диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів факультетів мистецтв у сучасних умовах представлено у матеріалах **І. Коваленко** та її магістрантки **Сює Юйвей**. Стаття розкриває процес оновлення музичного навчання і виховання фахівців нового покоління, формування духовної культури з орієнтацією на внутрішній культурний світ особистості з урахуванням реалій сьогодення.



Стратегічні перспективи реалізації інтегративних та міжпредметних зв'язків у практичній підготовці майбутніх фахівців музично-освітнього профілю представлені у матеріалах монографії **Т. Бодровою, Л. Степановою** та аспірантом **П. Шевчуком**. Авторами висвітлено особливості організації та проведення різних видів виробничих педагогічних практик в закладах вищої педагогічної освіти, схарактеризовано їх системоутворюючі інтегративні властивості, визначено засадничі принципи подальшої оптимізації мистецько-освітньої взаємодії. Методичні основи формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації студентів-віолончелістів відображено в статті **В. Буханевич** та її магістранки **І. Міхнєвої**. Розглядаючи сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації як один з основних показників успішності професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, авторами виокремлена важливість діалектичної єдності дотримання логіки викладання окремого предмету в системі інших дисциплін, які через міжпредметні зв'язки формують професійне понятійне мислення студентів факультетів мистецтв.

У матеріалах монографії **О. Матвієнко, Т. Олефіренко** “Підготовка майбутніх учителів до формування емоційної стійкості молодших школярів засобами різних видів мистецтва в умовах воєнного стану” увага акцентується на довготривалих наслідках війни для дітей молодшого шкільного віку, які можуть стикатися з несподіваними для них травматичними подіями, а також з довготривалими несприятливими подіями, що є причиною непродуктивних стратегій поведінки особистості.

Терапія мистецтвом в наш час використовується як самостійна форма терапії, як додаток до інших видів навчальної діяльності. Арт-терапія не шкодить, не має протипоказань, тому може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогіці та соціальній роботі, допомагаючи дізнатись більше як про самих себе, так і про оточуючих. Змістовий матеріал занять розкриває особливості арт-терапевтичних технологій, які криються у створенні гармонійного розвитку особистості за допомогою формування здібностей самовираження і пізнання. Особливості мистецтва та його роль криється в полегшенні процесів індивідуального формування

особистості, яке базується на встановленні балансу між “Я” несвідомим і “Я” свідомим.

Формування репертуарної політики жіночого хору “Павана” згідно із сучасними вимогами присвячена стаття **Л. Байди**. Навчання в цьому колективі об’єднує дуже багато важливих компонентів, які не лише взаємопов’язані і доповнюють один одного, але й залежать від ефективності зібраних сучасних прогресивних і новаторських форм і методів навчання. У матеріалах показані методи роботи над основними елементами хорової звучності, що збагачують студентів факультетів мистецтв скеровуючи їх до фахової майстерності. Продовжує цю тематику публікація **Г. Савчук** і **О. Шевченко** “Герменевтичні засади вокально-хорового виконавства студентів факультетів мистецтв”, у якій розкриті герменевтичні основи вокально-хорового виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглядаючи герменевтику як метод інтерпретації тексту, що сприяє передачі його сутності з урахуванням позиції оцінювання виконавцем, автори вказують на те, що цей підхід дозволяє завдяки особливостям стиля, мови, побудови фрази й усього твору в цілому досягнути його як виявлення автором індивідуальності образу та надати можливість виконавцеві створити творчий акт творця художнього твору.

Цікавими для майбутніх учителів музичного мистецтва є матеріали **Т. Бондар** і **Ж. Дьоміної** про застосування аквафітнесу в фізичному вихованні студентів факультетів мистецтв. У статті показано, як застосування аквафітнесу впливає на розслаблення локальних м’язів, сприяючи їхньому перенавантаженню. Доведено, що вправи у воді сприяють розвитку рухливості у суглобах, сили м’язів та витривалості, підвищують загальний м’язовий тонус. Вплив вивчення диригентсько-хорових дисциплін на формування фахових навичок студентів факультетів мистецтв розкриває **Л. Чинчева** разом із своїм магістрантом **Ян Чаншен**. У матеріалах монографії підкреслюється, що диригентсько-хорова підготовка є складним, багатоаспектним процесом, структурні компоненти якого складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи і спільну мету – формування готовності студентів до

вокально-хорової діяльності в закладах загальної середньої освіти та інших закладах освіти.

Специфіку роботи концертмейстерів у класі хорового диригування та хоровому колективі розглядають **Т. Борова** і **А. Литвак**. Різноманітний та постійно змінюваний репертуар класу диригування та хорового класу висуває підвищені вимоги до здатності піаніста концертмейстера грати складні твори з листа, а на другу-третю репетицію виконувати все в досконалому звучанні. У статті зазначено, що концертмейстер повинен бути знайомий зі специфікою диригентської техніки, грати “по руці” диригента, розуміти значення понять “ауфтакт”, “зняття звуку”, розрізняти жести, що зображують штрихи і динамічні відтінки, знати диригентські схеми, що відповідають простим і складним розмірам. Основні принципи організації навчальної педагогічної практики студентів факультетів мистецтв розглядають **О. Мельник**, **Н. Дуб’юк**, **Н. Горбатенко**. У матеріалах вказано, що важливим завданням педагогічної практики є наближення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями, що й вирішує, певним чином, проведення виробничої практики студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення виробничої педагогічної практики – це комплексне інтегроване навчання, яке включає в себе як теоретичні знання, так й практичні уміння та навички.

У матеріалах монографії висвітлено етнокультурну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, яка на думку, **І. Топчієва** і **Сюй Цін** полягає у цілеспрямовано-сталому забезпеченні формування інтелектуальної, культурної особистості; пізнанні, збереженні та примноженні накопичених людством знань і культурного спадку етнічного осередку в межах якого існували університети. Впровадження у диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурного підходу дає змогу формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва особистісну педагогічну концепцію та авторську технологію професійної діяльності, основи якої закладаються у процесі музично-

теоретичної, вокально-хорової та диригентської підготовки на факультетах мистецтв.

Етнокультурний вектор диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє розширити мотиваційні площини особистісно-ціннісного розвитку студентів; розвитку фахової компетентності для результативної творчої диригентсько-хорової діяльності; набуття професійної майстерності для реалізації власної системи цінностей у процесі роботи з хором колективом; розвитку творчого потенціалу, що передбачає засвоєння існуючого багатства національної музичної культури й відкриття нового для самореалізації у диригентсько-хоровій справі на основі гуманістично-ціннісних орієнтирів, які нададуть майбутнім учителям музичного мистецтва реальну можливість творчо-інтерпретаційної ініціативи з опорою на народнопісенну творчість та український фольклор.

Підготовкою магістрів музичного мистецтва переймається **О. Єременко**. Матеріали монографії охоплюють підготовку магістрів музичного мистецтва, яка забезпечується впровадженням консолідаційного підходу, що сприяє взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів освітнього процесу при збереженні змісту кожного з них. Взаємодія музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів передбачає власну специфіку кожного з них з урахуванням процесів взаємозумовленості та взаємодоповнення. Означені напрями вбирають в себе пізнавально-пошукові, оцінювально-інтерпретаційні і творчо-продуктивні дії здобувачів освіти.

---

# Розділ I

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У СФЕРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Таміла Гризоглазова, Людмила Паньків

### ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Пошуки шляхів оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлюють ідеї міжпредметних зв'язків, де дисципліни програми взаємодоповнюються у процесі навчання студентів, що передбачає відповідний взаємовплив, дозволяє синтезувати знання, накопичувати нові емоційно-естетичні уявлення, органічно поєднувати знання, уміння і навички.

Про необхідність міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці студентів вищих навчальних закладів наголошувалось в дослідженнях Г. Батуріна, Н. Борисенко, С. Богомаз-Назарової, О. Глобіна, М. Гуревича, Г. Дутки, М. Козяра, Д. Коломійця, Ю. Кузя, В. Максимової, Л. Мороза, Л. Романишиної, М. Фіцули, В. Ягупова та ін., у контексті фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва ці питання висвітлювалися у працях Е. Абдуліна, О. Кузнецової, І. Малашевської, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Рудницької, Н. Тарарак, О. Щолокової та інших. З різних позицій науковці зазначають, що результатом міжпредметних зв'язків у навчальному процесі має бути міжпредметна

компетентність, що сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.

Міжпредметні зв'язки в музично-виконавському процесі мають дидактичне значення: підвищують свідомість студентів у засвоєнні знань, забезпечують набуття музично-виконавських умінь, впливають на їх внутрішню взаємопов'язаність, активізують пізнавально-пошукову діяльність майбутніх учителів, збагачують зміст музичного навчання, значно підвищують якість отриманих знань та умінь, результативність фахової підготовки загалом. Поряд із цим, міжпредметні зв'язки є одним із суттєвих чинників розвивального навчання, яке сприяє формуванню якісних новоутворень – міжпредметних знань і умінь, розвитку самостійності, критичного мислення, креативності й особистісному фаховому зростанню студентів.

Художня інтерпретація як інтегральне утворення вимагає оволодіння музично-теоретичними, музично-історичними знаннями, уміннями аналізувати, синтезувати, розуміти семантику музичної мови, жанрово-стильові особливості, що створює передумови кращого усвідомлення музично-образного змісту твору та його звукового втілення. Таким чином, кожен навчальний предмет блоку фахових дисциплін вносить свій внесок у формування музично-виконавської компетентності студентів.

О. Горбенко зазначає, що “музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики, як динамічно інтегрована система, формується через засвоєння різних видів і форм музично-виконавської діяльності, основою якої є аналіз-інтерпретація як спосіб пізнання-розуміння внутрішньої сутності музичного твору, що інтегрує у собі ціннісно-орієнтовний, когнітивно-знанієвий, емоційно-емпатійний, операційно-дієвий, художньо-проектувальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти й передбачає їхню творчу, індивідуально-особистісну реалізацію” [2, с. 85]. Тим самим учений підкреслює і значення міжпредметних зв'язків у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього фахівця.

Важливе значення для інструментально-виконавської підготовки студентів мають провідні ідеї, принципи загальної педагогіки, знання сучасних педагогічних технологій та їх

---

впровадження в музично-педагогічний процес навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Педагогічна технологія – це проектування навчального процесу, засноване на використанні сукупності методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності, що підвищують її ефективність та результативність.

Впровадження педагогічних технологій у процес інструментально-виконавської підготовки вимагає відходу від значної кількості пасивно-репродуктивних способів діяльності, визначає необхідність такої роботи з музичним матеріалом, згідно з якою з максимальною повнотою виявляється творча активність, самостійність та ініціатива студента, готовність до пошуку, зустрічі з новим і невідомим, спрямованість на досягнення успіху власними зусиллями.

Вибір педагогічної технології педагогом – це вибір стратегії та тактики навчання студентів, оптимальних умов для самопізнання, саморозвитку, самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва.

У контексті означеного, особистісно-орієнтоване спрямування навчання націлене на новий якісний рівень інструментально-виконавської підготовки студентів. Метою такого навчання має бути повне розкриття особистісного, музично-творчого потенціалу кожного студента, який виступає активним суб'єктом навчально-виконавської діяльності. Тож, особистісно-орієнтоване навчання, спираючись на інтереси, музичні здібності та суб'єктний досвід, відкриває для студента можливості реалізації в різних видах навчальної, музично-виконавської діяльності.

Суть ідей особистісного підходу полягає у ствердженні суб'єктної ролі студента, визнанні його “головною фігурою всього освітнього процесу” [4, с. 32], активним учасником навчання, а не пасивним виконавцем, що вимагає відповідного спрямування навчального процесу в класі інструментальної підготовки.

Основні завдання проектування особистісно-орієнтованого навчання полягають у:

– постійному вивченні педагогом суб'єктного досвіду студента (інтересів, прагнень, уподобань, ідеалів, переконань, музичних

здібностей, самооцінки, знань, умінь та навичок) з метою максимального їх розкриття. Адже педагог спрямовує його, допомагає стати “проектувальником індивідуальної траєкторії... особистісного розвитку” [6, с. 34], самореалізації, повного розкриття музично-творчих здібностей, набуття ним власного “Я”. Протилежною щодо особистісно-орієнтованого підходу є авторитарна позиція педагога з переважанням методів натаскування, механічних неусвідомлених повторень його виконавських дій. Такий тип навчання не сприяє розкриттю потенційних, своєрідних можливостей і природної індивідуальності студентів;

– створенні особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні – важливої умови особистісних проявів майбутніх вчителів музичного мистецтва. В таких ситуаціях перед студентом постають завдання та проблеми, які він має розв’язати, знайти причину власних помилок, недоліків у виконанні музичних творів. Іншими словами, в таких ситуаціях формується його суб’єктивний навчально-виконавський досвід; розвитку самостійності, ініціативи, творчої активності; створенні умов для досягнення кожним студентом рівня успішності, який реально можливий для нього у відповідний період навчання; розвитку рефлексії навчально-виконавської діяльності студента, яка спроможна забезпечувати можливість для саморозвитку, творчої самореалізації; створенні ситуацій діалогової взаємодії, співпраці, які сприяють розвитку ініціативи і самостійності студентів.

У результаті, особистісно-орієнтоване навчання націлене на особистісне зростання студента, розвиток його музично-виконавських здібностей, креативність, самореалізацію, а також створювати умови для повноцінного прояву особистісних здобутків.

Суттєве значення у процесі інструментальної підготовки має розвивальний характер навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтований на розвиток художньої свідомості, професійного мислення, творчого самовираження. Розвивальне навчання активізує та забезпечує оптимальні умови для розвитку внутрішньої потреби до пізнання, самостійних дій, виконавського самовдосконалення. Зміст, принципи та методи розвивального навчання спрямовуються на досягнення найбільшої ефективності розвитку навчально-виконавських можливостей студентів.



Проблеми розвивального навчання в галузі музичної освіти розглядалися у працях Г. Ципіна, в яких вчений наголошував на необхідності широкого використання можливостей розвивального навчання та відходу від пасивних, репродуктивних методів. Аналогічні думки містяться в працях А. Каузової, І. Немикіної, Е. Федорович та інших педагогів-музикантів.

В основі розвивального навчання лежить суб'єктна активність студента, що виявляється в пізнавальній діяльності, розвитку фахових компетентностей, музично-виконавських здібностей. Важливим є не лише набуття знань, виконавських умінь, а вироблення здатності до постійного їх розвитку, критичного осмислення, творчого застосування в нових навчально-виконавських ситуаціях, самовдосконалення та самореалізації.

Сучасною музичною педагогікою визначено такі провідні принципи розвивального навчання в інструментальному класі:

1) “Збільшення обсягу навчального матеріалу, розширення репертуарних рамок за рахунок звернення до більшої кількості музичних творів, більшого кола художньо-стильових явищ” [11, с. 143].

2) “Прискорення темпів проходження навчального матеріалу – підвищення інтенсивності його засвоєння; відмова від непомірно довготривалих термінів роботи над музичними творами, установка на оволодіння необхідними виконавськими вміннями і навичками в стислі відрізки часу” [11, с. 143].

3) Збільшення міри теоретичного наповнення занять з музичного виконавства, “тобто відмова від “вузько цехового” трактування цих занять; використання в ході уроку ...більш широкого діапазону відомостей музично-теоретичного і музично-історичного характеру”, що інтелектуалізує урок, “збагачує свідомість виконавця розгорнутими системами уявлень й понять”, пов'язаних з конкретним музичним матеріалом [11, с. 144].

4) “Відхід від пасивних, репродуктивних способів діяльності, які мають широке розповсюдження; необхідність такої роботи з матеріалом, у якій з максимальною повнотою проявлялися б самостійність, творча ініціатива виконавця” [11, с. 144].

5) Принцип усвідомлення й осмислення процесу навчання та власних навчально-виконавських дій. Даний принцип передбачає спрямування педагогічних зусиль на усвідомлення студентом художньо-виконавської мети, вдумливу роботу над інтерпретацією музичного твору, мобілізацію уваги, музичного мислення; спонукання до творчих пошуків, продумування кожного моменту виконання, свідоме засвоєння знань, вироблення самостійного підходу до вивчення музичного матеріалу. Педагог, що керується цим принципом, має пробуджувати пізнавальну активність і свідомість студентів у процесі навчання.

6) Принцип проблемності у навчанні передбачає залучення майбутніх вчителів музичного мистецтва до розв'язання проблемних завдань, проблемних ситуацій. У ході пошукової діяльності студент спрямовує свої зусилля на знаходження необхідних способів виконання музично-виконавських завдань, робить висновки, порівняння. Розвивальна дія такого типу навчання значно підвищується. У ході вирішення проблем у студента розвивається пізнавальна активність, самостійне музичне мислення, музичні здібності, творчі уміння. Засвоєнні таким чином знання, уміння та навички, отримані в ході розв'язання проблемних завдань більш міцні, ніж набуті в умовах традиційного навчання. У подальшому такий студент вже буде самостійно бачити та вирішувати проблеми, які стоятимуть перед ним у процесі інструментально-виконавської підготовки.

7) Принцип активності передбачає творчу активність студентів у процесі навчання й виконання музичних творів. Одночасно це вимагає й активності педагога. Пасивний, байдужий педагог не зможе активізувати навчально-виконавську роботу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Наголошуємо, що активність студента виявляється у ставленні його до навчання, пошуку вирішення проблемних завдань, прагненні подолати труднощі та досягти виконавської мети. В основі цього принципу лежить розуміння того, що без активних зусиль з його боку, процес навчання не матиме відчутних результатів. Оволодіння знаннями, виконавськими уміннями та навичками – це результат активної діяльності студента. Звідси й випливає, що активність є

важливим фактором навчання і розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва.

8) Принцип рефлексії. Дотримання цього принципу забезпечує безперервне усвідомлення, самоаналіз студентом власної навчально-виконавської діяльності та її результатів. Рефлексія – це шлях до самопізнання, самоорганізації, самоаналізу та співвіднесення своїх можливостей з тим, чого вимагає навчальна програма; спрямованість на самого себе, власні досягнення, визначення певних недоліків у роботі над музичними творами. Рефлексія сприяє розвитку критичного мислення, самостійності студентів, формує звички до осмислення власного досвіду музично-виконавської діяльності.

9) Принцип діалогічної взаємодії полягає у творчій співпраці. Рівноправний діалог стає механізмом саморозкриття індивідуальності студента, який вчиться самостійно міркувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативним. Він сприяє забезпеченню позитивної мотивації до навчання, осмисленому сприйманню та інтерпретації музичних творів, розвитку творчої активності та самостійності. Створення педагогічних ситуацій діалогічної взаємодії є важливою умовою реалізації розвивальної стратегії навчання.

Досить ефективним і дієвим є впровадження у процес інструментальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва технології проблемного навчання, яка передбачає розв'язання проблемних завдань та проблемних ситуацій завдяки активній пошуково-творчій, самостійній діяльності студентів, в результаті якої формуються нові знання, уміння і навички. Проблемні ситуації можуть бути створені на звичайному навчальному матеріалі. Наприклад, пошук виконавського втілення інтонаційного звучання, осягнення художньо-образного змісту музичних творів, відповідних засобів виконавської виразності тощо.

В умовах проблемного навчання педагог не подає все у готовому вигляді, а організовує пошук вирішення студентом проблемних запитань, розв'язання проблемних ситуацій, тобто:

- спрямовує студента на правильне розв'язання завдань;
- вказує на хибні шляхи, виявляє суть помилок і сприяє свідомій пошуково-творчій діяльності;

– надає студенту відповідну допомогу в ситуаціях розв’язання проблем, не позбавляючи його самостійності.

Серед методів проблемного навчання в умовах інструментальної підготовки студентів можна виділити наступні:

1. Частково-пошуковий метод (педагог створює проблемну ситуацію, залучає студента до її вирішення, спрямовує його пошукову діяльність та робить висновки).

2. Пошуковий метод (педагог формує проблему, а студент самостійно її вирішує).

3. Дослідницький метод, який передбачає, що студент самостійно виявляє проблему та розв’язує її.

Важливою умовою створення розвивального середовища та підвищення ефективності інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є впровадження в освітній процес проектних технологій.

Проектні технології передбачають широке використання міжпредметних зв’язків як засобу активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів, розвитку критичного мислення, самостійності майбутніх учителів. Суть проектної технології полягає в організації такого типу навчання, коли знання і навички набуваються студентами у процесі самостійного виконання художньо-творчих проектів, що дозволяє вирішити ту чи іншу навчально-виконавську проблему в результаті самостійних дій студента з обов’язковою презентацією проектів.

В інструментальному навчанні музично-творчим проектом може стати самостійне проектування інтерпретації певного музичного твору із його презентацією, тобто сценічним виконанням. Задля створення такого проекту студент має використовувати набуті знання та уміння, активно включатись у пізнавально-пошукову, самостійно-творчу діяльність, здобувати нові знання, знаходити необхідні способи виконавських дій. Таким чином, педагог створює “під час освітнього процесу такі умови, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента” [6, с. 150].

У процесі впровадження даної технології вирішується ціла низка завдань: розвивається здатність до самостійної пізнавально-пошукової діяльності, творчого мислення, самореалізації,

розширюється власний музично-виконавський досвід. Проектувальна діяльність дозволяє студенту виявити рівень сформованості своїх виконавських умінь, відповідних знань, які забезпечуватимуть реалізацію проєкту. Їх недостатність мотивує активність студента до оволодіння необхідними знаннями, удосконалення виконавських умінь. Означена діяльність значною мірою сприяє творчому саморозвитку, фаховому зростанню майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Процес створення проєкту передбачає осягнення художнього змісту музичного твору, його стильових та жанрових особливостей, глибоке проникнення в сутність композиторського задуму, створення власного інтерпретаційного проєкту. Спочатку ”виконавець повинен розв’язати основне питання: що в творі є головним, про що йдеться і як це головне виражено? Вже на першому етапі... побіжно вдивляючись у текст, ми дістаємо загальне уявлення про зміст твору, його характер та деякі особливості; зародився і в загальних рисах визначився попередній задум та ескізно намітився план роботи“ [11, с. 73].

Конкретизація змісту та роботи має розпочинатись із художнього аналізу музичного твору, в результаті якого необхідно визначити:

- художній зміст (характер), образи, асоціації;
- засоби музичної виразності (особливості мелодії, гармонії, ритму, артикуляції, динаміки тощо) з точки зору їх художнього значення у творі;
- будову, форму, жанр, стиль музичного твору.

“Художнє відкриття”, осмислення художньої інформації, проникнення в художню сутність музичного твору – важливий шлях до його розуміння. Тобто спочатку твір визріває у свідомості як художній проєкт, а потім матеріалізується у реальному звучанні. Процес інтерпретації має розпочинатись із інтонаційного втілення художнього образу. Для змістовного інтонування необхідно, щоб звуковий образ спочатку визрів у внутрішньо-слуховій уяві студента. Як стверджував Й. Гофман, “вся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки” [3, с. 134]. Таким чином,

внутрішньо-звуковий образ зумовлює пошуки виконавських способів інтерпретації.

У подальшому відбувається творчий процес знаходження відповідного інтонаційного втілення у конкретному звучанні, осягнення логіки розвитку мелодичних ліній, ладових тяжінь, модуляцій, динаміки, агогіки, фразування, які в сукупності утворюють логіку інтонованого змісту, адже художнє інтонування вимагає осмислення всіх компонентів музичної тканини.

Звукова виразність є найважливішим виконавським засобом реалізації музично-художнього задуму. У процесі художнього проєктування студент має досягати якісного звучання, оволодівати відповідним туше, способами звуковидобування, осягаючи чарівний світ звуків, інтонацій, музичних образів.

Серйозної уваги потребує робота над фразуванням, яке синтезує засоби звуковидобування, динаміку, агогіку, артикуляцію тощо. Грамотне фразування перетворює музику в живу, осмислену, виразну мову. Тому, освоєння фразування становить суть всього процесу роботи над музичним твором. Студенту варто враховувати, що кращому розумінню фразування допоможе порівняння музики із людською мовою: так само як і мова, музика складається з нот (букв), мотивів (слів), фраз (речень). Якщо виконавець вимовлятиме окремі літери або слова, ніхто не зрозуміє сказаного і, тим більше, не відчує його характер. Окрім цього, необхідно визначати й логіку розвитку кожної фрази, кульмінацію.

Доцільним способом роботи над фразою є її вокалізація. Проспівуючи мелодію на одному диханні, студент зможе краще осягнути природну будову фрази в процесі її розвитку. У процесі створення виконавського проєкту студент самостійно опановує та усвідомлює роль гармонії у творі. Шляхом вслуховування в окремі гармонічні побудови, осягнення логіки, виразного смислу гармонічного розвитку, вчиться розуміти її значення у розкритті художнього образу.

Найбільш складною і тривалою є робота над усіма елементами музичної тканини, деталями, фрагментами. Робота над окремими фрагментами сприяє деталізації та поглибленню виконавського задуму, більш досконалому звучанню, оволодінню рухо-технічними

прийомами. Під час такої роботи для студента важливими є пошуки кращого варіанту інтерпретації. Для цієї стадії характерним має бути багаторазове повторення як окремих елементів твору, так і великих фрагментів. Мета кожного програвання – пошук відповідного звучання, виконавського прийому, доцільного руху. Поряд із цим, робота над окремими фрагментами твору має поєднуватись із цілісним його виконанням.

Разом з тим, музично-виконавський процес – це постійний оцінно-контролюючий процес. Слуховий самоконтроль коригує пошук виконавських дій, які відповідають оптимальному художньому втіленню музичного образу твору. Самоконтроль – це свідомий аналіз, контроль з боку студента власної навчально-виконавської діяльності, регулювання її ходу і результатів, виявлення і виправлення помилок, невірних дій та своєчасна їх корекція.

Робота на виконавським проєктом сприяє розвитку самостійного музичного мислення студента, яке охоплює всі рівні його створення. Так, студент здійснює самостійний аналіз музичних творів та результатів власного виконання, постійно оперує музичним матеріалом. На кожному етапі опрацювання стикається із новими художніми завдання та знаходить шляхи їх розв'язання. Постійне усвідомлення та осмислення всіх аспектів роботи над музичним твором є вихідним моментом для подальшого самостійного опрацювання.

Кожен момент самостійної роботи над виконавським проєктом потребує умінь здобувати необхідні знання, знаходити способи розв'язання навчальних завдань. Постійний пошук нових рішень, узагальнення нових знань, способів досягнення виконавської мети та перенесення у нові, нестандартні ситуації значно оптимізує процес створення художньо-творчого проєкту, і, разом з тим, інструментально-виконавської підготовки в цілому.

Слід відзначити творчий характер означеної діяльності: створення власної інтерпретації музичного твору неминуче потребує творчого пошуку відповідного художнього втілення, необхідних виконавських прийомів, умінь застосувати набуті знання та навички у нових виконавських ситуаціях.

Процес творчості, сама атмосфера пошуку і відкриттів вимагає самостійних дій. Видатний педагог і науковець О. Рудницька наголошувала: “запалити” це бажання – найважливіше завдання педагога. ...“У мистецтві найбільше цінується особистісне ставлення до художнього матеріалу, тому на всіх етапах навчання треба дбайливо пестити ...індивідуальність, мистецьке Я. Робити це можна тільки шляхом розвитку творчої самостійності, оскільки людина тоді знаходить себе, коли шукає сама, а не слухняно виконує вказівки, нехай і досвідченішого та талановитого музиканта” [10, с. 145].

Важливою і актуальною сьогодні є робота студентів над створенням художньо-виконавських проєктів з використанням різножанрових творів українських композиторів, які вирізняються багатим мелодизмом, широкою інтонаційною палітрою, цікавими колористичними та звукозображальними ефектами. Розглянемо специфічні особливості створення майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-виконавських проєктів на основі різних жанрів української фортепіанної музики.

Зазначимо, що в українській інструментальній, зокрема фортепіанній музиці яскраво представлені всі жанри, які передбачені сучасними програмами факультетів мистецтв для інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: поліфонічні твори, сюїти, сонати, варіації, інструментальні концерти, твори середньої та малої форми (балади, скерцо, фантазії, ноктюрни, вальси, марші, етюди тощо).

Важливою умовою створення студентами художньо-виконавських проєктів з використанням різних музичних жанрів творчого доробку українських композиторів є використання міжпредметних зв'язків освітнього процесу. Метою таких проєктів є залучення студентів до усвідомлення, особистісного емоційного переживання та безпосереднього відтворення у власному виконанні музичних образів фортепіанних творів – зразків національної музичної класики, що зберігає духовну пам'ять багатьох поколінь. Такі художньо-виконавські технології надають унікальну можливість кожному студенту відчувати глибинний зв'язок із етносом, ментальністю народу через заглибленість у ті духовно-чуттєві коливання людського буття, які заковані в музичних образах.



Підкреслимо необхідність використання міжпредметних зв'язків у створенні художньо-виконавських проєктів на основі жанрового підходу до вивчення української музичної спадщини. Саме усвідомлення важливості використання міжпредметних зв'язків дозволяє студентам систематизувати знання з розвитку українського музичного мистецтва, вивчити та опрацювати широку панораму музичних жанрів, осмислити та відчутти у власній виконавській інтерпретації зв'язок української музики із західноєвропейською та світовою музичною культурою. Розглянемо особливості створення студентами художньо-виконавських проєктів на основі жанру фортепіанної *сонати*.

Зазначимо, що у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва вивченню жанру сонати приділяється особлива увага, оскільки він є одним із основних в інструментальній музиці, набув поширення у світовій музично-виконавській практиці.

Вивчення жанру сонати в умовах створення художньо-виконавських проєктів передбачає усвідомлення студентами не лише етапів розвитку інструментальної музики, а й особливостей формування музичного мислення в культурно-історичному аспекті. Так, важливим є розуміння та інформованість студента щодо походження цього жанру, що пов'язується з виокремленням у XVI столітті музичних творів, написаних спеціально для інструментального виконання (на відміну від кантати – твору для вокального виконання). Згадаємо також, що саме слово “соната” походить від італійського *sonare* – “звучати”.

У створенні художньо-виконавського проєкту на основі цього жанру також важливо розглянути особливості формотворення та стилістику музичної мови сонати, що розвивалися упродовж століть. Так, з курсів музично-теоретичних дисциплін студентам варто пригадати, що саме композитори XVIII ст. І. Кунау, Б. Паскуїні, Д. Парадізі Ф. Дуранте та інші, які зверталися до цього жанру, забезпечили його становлення та розвиток, підготували виникнення класичної віденської сонати (у творчості Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена), що за своїм масштабом наблизилася до симфонії. Романтична соната XIX століття (у творчості Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Й. Брамса та інших композиторів-романтиків)

збагатилася рисами, характерними для романтичної музики: наскрізним розвитком, поетичністю, програмністю, пісенно-ліричним тематизмом та ін. У сонаті ХХ століття відображено багатогранність стильових напрямків у музиці: концертне трактування форми з використанням фольклорного матеріалу – у сонатах Б. Бартока; вплив неокласицизму – у сонатах Ф. Стравинського, П. Хіндемита; використання нових типів техніки та прийомів композиції – у сонатах П. Булеза, К. Пендерецького, С. Прокоф'єва, Б. Лятошинського, Л. Ревуцького та ін.

В українській фортепіанній музиці жанр сонати як класичної форми викристалізувався, передусім, у творчому доробку композиторів Д. Бортнянського та Б. Березовського – видатних представників української музичної культури ХVIII-ХІХ ст.

Фортепіанні сонати Дмитра Бортнянського (1751-1825) по праву вважаються перлинами української класики. У сонатних творах видатного українського композитора відтворено традиції української духовної музики, наповненість інтонаціями народних пісень, мелодіями багатоголосся церковного співу, кобзарського мистецтва та відкрісталізовано у класичній формі західноєвропейських норм, що загалом характеризує неповторний стиль Д. Бортнянського. Тож, у створенні студентами художньо-виконавського проєкту на основі сонат Д. Бортнянського головним є розуміння історичних передумов розвитку даного жанру та індивідуальних рис творчості митця, відчуття духовних традицій української культури та її зв'язків із західноєвропейськими композиційними нормами.

Цікавими і корисними для фахової підготовки вчителя музичного мистецтва є створення художньо-виконавських проєктів на основі використання жанру української сонати з творчого доробку видатного композитора Максима Березовського (1745-1777). Це сонати для чембало до мажор, фа мажор, сі бемоль мажор, які вперше були представлені у Києві лише у 2001 році на науковій конференції НМАУ “Старовинна музика: дослідження, виконавство”. Ці сонати по праву мають зайняти належне місце у педагогічному репертуарі. Включення їх до художньо-виконавських проєктів значно активізує творчо-пошукову, дослідницьку і виконавську діяльність студентів.

Серед творів українських композиторів, які значно розширюють уявлення студентів про особливості розвитку жанру фортепіанної сонати на національному ґрунті, необхідно відзначити сонатні цикли Я. Степового, Б. Лятошинського, В. Косенка, Ю. Шамо, В. Сечкіна, В. Клима та інших. Створення студентами художньо-виконавських проєктів на основі сонатних циклів композиторів минулого та сучасності дозволяє формувати уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо еволюціонування цього жанру не лише в українській, а й світовій музичній культурі.

Виконання студентами факультетів мистецтв художньо-виконавських проєктів з української класичної музики на основі жанрового підходу передбачає також вивчення різноманітних інструментальних концертів, варіацій, сюїт, поліфонічної музики, а також етюдів, п'єс великої та малої форм (балади, скерцо, ноктюрни, фантазії, вальси, марші тощо).

Однією з найбільш цікавих форм співпраці між викладачем і студентом є робота над фортепіанним *концертом*. Створення художньо-виконавських проєктів на основі цього жанру вимагає неабиякого взаєморозуміння, відчуття ансамблю, погодження емоційної драматургії, манери гри тощо. Студентам важливо систематизувати свої знання з музичної літератури щодо історії і розвитку жанру інструментального концерту, ознайомитися з кращими надбаннями цього жанру у вітчизняній та світовій фортепіанній культурі.

Важливо пригадати, що етимологія слова “концерт” пов’язана з латинським “concerto” – “змагаюсь” та італійським “concertare” – “погодитися”, “дійти згоди”. Зазначимо, що в основі цього музичного жанру принципи протиставлення звучання окремих виконавців (групи виконавців, оркестру) і соліста, а також їх діалогу.

Згідно з даними з історії та теорії музики, перші згадки про жанр концерту (хорового) датуються початком XVI ст. [15]. А вже згодом, у творчості А. Вівальді, Й. Баха, Г. Генделя та інших композиторів тієї доби, було визначено орієнтири розвитку фортепіанного концерту, зокрема тричастинна структура при співвідношенні “швидко – повільно – швидко”. Класична ж форма концерту затвердилася у творчості віденських композиторів класиків

Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена. Проте, важливо пам'ятати, що в процесі розвитку жанру концерт також набув інших рис та форм: одночастинний концерт у Ф. Ліста, 4-частинний – у Й. Брамса; концерт зблизився із симфонією (концертна симфонія); увібрав національні ознаки та індивідуальні особливості композиторського письма тощо.

В українській музиці жанр фортепіанного концерту представлено, перш за все, у творчості відомих композиторів Л. Ревуцького, С. Людкевича, Б. Лятошинського, А. Кос-Анатольського, І. Шамо, М. Скорика, І. Карабиця, В. Птушкіна та інших. Приступаючи до створення художньо-виконавського проєкту на основі українського фортепіанного концерту, майбутній учитель музичного мистецтва повинен осмислити історію виникнення та еволюції жанру, його особливостей та місця у вітчизняній культурі.

Так, студентам варто пам'ятати, що періодом зародження українського фортепіанного концерту вважається кінець 20-х років ХХ століття, а саме: у 1926 р. з'явився перший вітчизняний фортепіанний концерт молодого композитора В. Фемеліди [9]. Досить скоро у цьому жанрі стали розвивати класичні традиції українські композитори Л. Ревуцький, В. Косенко. У 40-50-х роках з'являються декілька ліній у розвитку вітчизняного фортепіанного концерту: ліричний (Ю. Знатоков, М. Гржибовський, В. Нахабін, Н. Шульман, Л. Шішенін та ін.), епічний (І. Шамо, С. Людкевич), лірико-драматичний (“Слов'янський концерт” Б. Лятошинського).

З середини ХХ ст. помітно збагачується тематика інструментальних (фортепіанних) концертів, жанр сповнюється програмності, вимагає віртуозної техніки. Характерним для українського фортепіанного концерту стає:

– фольклорний цитатний (або близький до цитатного) тематизм, що визначає типове коло образів, де панівна роль належить ліриці в її пісенному й танцювальному жанрових різновидах;

– процеси музичного мислення й розвитку зумовлені вокальною природою фольклорних тем, що лежать в основі творів, а також куплетною або строфічною формою та методом варіювання, властивими народній музиці;

– переважання у фактурі романтичного шопенівсько-лістівсько-рахманіновського типу піанізму.

Саме поєднання цих параметрів визначає специфіку українського концерту й механізми адаптації жанру в умовах розвитку національної культури. Означені орієнтири вивчення фортепіанного концерту необхідно враховувати студентам у створенні художньо-виконавських проєктів цього жанру.

Серед розмаїття українських фортепіанних концертів, що рекомендовані навчальними програмами факультетів мистецтв, виділяється особливою яскравістю образного змісту Концерт До мажор А. Кос-Анатольського. У його звуках талантом композитора відтворено широку палітру пісенної краси України з її неповторними інтонаційними візерунками, чари Карпат з їх величчю, героїкою, тонкою лірикою людських переживань. Фортепіанний концерт А. Кос-Анатольського – це ціла поема народного епосу, щирості почуттів, української пейзажної лірики. У сенсі створення художньо-виконавських проєктів на основі жанру фортепіанного концерту, неможливо не згадати Концерт № 2 Л. Ревуцького. Цей твір є зразком майстерного використання композитором широких можливостей фортепіано у відтворенні широкого спектру почуттів: від лірико-схвильованої патетики вольових образів до ліричності пісенних імпровізаційних настроїв. Важливо відмітити, що в цьому концерті соло фортепіано і оркестрове звучання ніби зливаються в одному драматургічному поступі, не протиставляючи образи музичного тематизму.

Серед більш сучасних фортепіанних концертів, що рекомендуються програмами з інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв, слід згадати Концерт № 1 До мажор М. Скорика, який презентує сучасну українську музичну культуру світового рівня. Даний твір є підкреслено блискучо-концертного типу, характеризується неокласичною стилістикою, насичений багатьма яскравими зовнішніми ефектами. Перший фортепіанний концерт М. Скорика побудований на вільному змаганні піаніста-віртуоза з оркестром. Студентам, які спроможні створити художньо-виконавський проєкт на основі цього концерту, слід пам'ятати, що виконання даного твору вимагає від піаніста втілення яскравої

художньо-образної емоційності у поєднанні з блискучою віртуозністю. У роботі над концертом потрібно розглянути масштабність композиції, що синтезує риси сонатної форми, варіаційності та рондальності, де в ролі рефрену виступають видозміни головної теми у вольовій цілеспрямованості та характерному для композиторського стилю М. Скорика джазовому синкопованому ритмі.

Вважаємо, що жанр інструментального концерту в художньо-виконавських проєктах майбутніх учителів музичного мистецтва займає виключне місце за масштабністю, яскравістю виконавської презентації, енергією та силою художнього впливу як на виконавців, так і на слухачів. Важливим жанром, що передбачається навчальними програмами з інструментально-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, є *варіації*. Зазначимо, що в українській фортепіанній музиці цей жанр широко представлено у творчому доробку композиторів багатьох поколінь, яскравими представниками яких були: О. Лизогуб, В. Барвінський, Н. Нижанківський, М. Вілінський, Б. Лятошинський, С. Людкевич, І. Беркович, Т. Назарова-Метнер, Л. Дичко, І. Клиш та ін.

Пристаючи до створення художньо-виконавських проєктів на основі цього жанру, студентам слід пригадати з курсу історії музики, що варіації (від латинського *variation* – змінення) було започатковано у народній музиці, а з розвитком інструменталізму, починаючи з XIII століття було стверджено і поширено в західноєвропейській професійній музиці: поліфонічні варіації на *cantus firmus*, *basso ostinato*, пасакалія, чакона тощо.

Жанр варіацій у фортепіанній музиці викристалізувався та набув удосконалення в творчості композиторів-класиків (В. Моцарт, Л. Бетховен), а згодом став улюбленим у романтиків (Ф. Шуберт, Р. Шуман), поступово вбираючи національні риси. Жанр варіацій на народну тему займав значне місце в творчості багатьох українських композиторів XIX століття. Так, талановитим українським піаністом і композитором О. Лизогубом (1790-1839) складені варіації на теми українських народних пісень “Та було в мене жінка”, “Ой ти, дівчино”, “Ой у полі криниченька”, “Не ходи, Грицю, на вечорниці”.

Видатним українським педагогом-піаністом, композитором Й. Витвицьким (1813-1866) написані варіації на теми українських пісень “Чумак”, “У сусіда хата біла”, “Зібралися всі бурлаки”. В цих варіаційних циклах народнопісенна основа поєднується із розвиненою віртуозністю.

Використання різноманітних фактурних прийомів орнаменталізації мелодії та ритмічного варіювання теми, широкий динамічний діапазон розгортання теми-образу є характерним як для західноєвропейських традицій презентації жанру варіацій, так для української фортепіанної школи. Так, розвинений віртуозний стиль варіацій “Українка” Й. Витвицького, насичений пасажами, стрибками, гамоподібними злетами у швидкому темпі, блискучими акордами і мелізмами, має коріння в романтичному піанізмі Ф. Ліста й Ф. Шопена. Проте, розглянуті твори, безумовно, належать до української культурно-музичної спадщини, про що доводить народнопісенна мелодика з наданням національних рис інструментального музикування. Включення означених варіаційних циклів до проєктної художньо-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва надає широкі перспективи усвідомлення студентами жанрової багатогранності фортепіанної палітри української музики.

Усі музичні фортепіанні жанри (від мініатюри – до великої форми) у повній якості національного стилю представлено у творчості видатного українського композитора М. В. Лисенка (1842-1912). Тому створення студентами художньо-виконавських проєктів з будь-яких музичних жанрів неодмінно звертає увагу до творчого доробку основоположника української класичної музики.

М. Лисенко як талановитий композитор зумів творчо перевтілити й асимілювати романтичні інтонаційні здобутки західноєвропейської та української народної музики і створити свій індивідуальний стиль у фортепіанній музиці з яскравою національною увиразненістю. Це, передусім, простежується у фортепіанних *мініатюрах* композитора, створених на основі народнопісенних цитат (“Без тебе Олесю”, “Пливе човен води повен”, “Ой, зрада, карі очі, зрада”), також у двох рапсодіях на українські народні теми, в “Епічному фрагменті” (C-dur), “Ескізі в

дорійському ладі”, “Концертному полонезі” та інших творах. Тож, у створенні студентами художньо-виконавських проєктів на основі жанрового розмаїття української фортепіанної музики творчий доробок М. В. Лисенка є неоціненним скарбом.

Поширеним у навчальній практиці фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є використання циклічного жанру *сюїти*, що об’єднує декілька самостійних п’єс. Зазначимо, що в різних національних школах поступово формувалася свій типовий порядок тематичного об’єднання п’єс. Найбільш типовою основою сюїти вважається набір танців, упорядкованих І. Я. Фромбергером, а саме: алеманда – куранта – сарабанда – жига. До художніх вершин піднесли цей жанр Й. С. Бах та Г. Ф. Гендель.

Прикладом означеного жанру в українській музиці є неперевершена “Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень” М. Лисенка. Використовуючи в усталеній формі сюїти мелодизм українських пісень “Хлопче-молодче”, “Помалу-помалу, братику, грай”, “Пішла мати на село”, “Сонце низенько, вечір близенько”, “Ой чия ти, дівчино, чия ти?”, “Та казала мені Солоха”, корифей української композиторської школи представив національний зразок музичного жанру сюїти.

У створенні студентами художньо-виконавських проєктів на основі української фортепіанної сюїти також вважаємо за необхідне звернутися до творчості А. Штогаренка, Ж. Колодуб (“Київські ліричні картини”), А. Коломійця (“Українська сюїта”) та інших українських сучасних композиторів, у творчому доробку яких цей жанр колоритно представлений.

Використовуючи міжпредметні зв’язки у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо також прослідкувати тісні зв’язки між музичними жанрами. Так, з курсів історії мистецтва відомо, що жанр сюїти, починаючи з XVII століття у західноєвропейській музиці, ототожнювався з жанром *партити* (першочергово – варіаційний цикл). Цей жанр також мав своє втілення в українській інструментальній музиці.

Прикладом української партити, що може широко використовуватися студентами як у створенні художньо-виконавський проєктів, так і в інших видах навчальної та концертної



практики майбутніх учителів музичного мистецтва, є Партіта № 5 М. Скорика. Цей твір складається із п'яти відносно самостійних п'єс: Прелюдія, Вальс, Хор, Арія, Фінал. Кожна з них є неповторним сплавом національної мелодики, сучасних ритмів та гармонізації з індивідуально-творчим стилем композитора.

Всі вищезазначені музичні жанри займають важливе місце у педагогічному репертуарі майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проте, у створенні студентами художньо-виконавських проєктів все ж найбільш поширеним є використання музичних творів малої форми. Це різноманітні п'єси танцювального характеру (вальси, мазурки, полонези, польки тощо), марші, ліричні мініатюри та музичні пейзажі (ноктюрн, баркарола), етюди, ескізи, прелюдії та багато інших.

Художньо-виконавські проєкти на основі музичних творів малої форми найбільш привертають увагу студентів факультетів мистецтв можливістю охоплення широкого кола музичних образів за відносно короткий проміжок часу та можливістю презентації своєї виконавської роботи учнівській аудиторії, зокрема під час педагогічної практики. Виходячи з таких міркувань, особливо важливим в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є створення художньо-виконавських проєктів на основі різнохарактерних та різножанрових п'єс, об'єднаних спільною тематикою (“Пори року”, “Фантастичні образи”, “Танцювальні мотиви”, “Природа в музиці”, “Мамина пісня”, “Музичні герої” та інші). Таку різноманітну панораму художніх образів знаходимо в українській фортепіанній музиці різних історичних періодів.

Перлинами української фортепіанної музики по праву вважаються музичні твори малої форми: п'єси В. Барвінського, Р. Глієра, В. Косенка, А. Кос-Анатольського, Ж. Колодуб, Н. Нижанківського, М. Сильванського, А. Штогаренка, В. Шамо та ін. Твори цих композиторів вкрай важливо використовувати не лише у практиці фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, а й в концертно-освітній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, під час проведення лекторіїв, концертів для учнів шкіл.

Так, використання різних жанрів українського фортепіанного репертуару забезпечує цілісність сприйняття студентами національної музики у контексті розвитку світової музичної культури. Створення різноманітних художньо-виконавських проєктів на основі української національної музики сприяє зміцненню народних традицій, протистоїть масовій культурі, формує в молоді високі естетичні смаки та утверджує національний виховний ідеал.

Таким чином, створення художньо-виконавських проєктів ґрунтується на використанні міжпредметних зв'язків, що передбачає інтенсифікацію пошукової діяльності студентів та значно активізує інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Перелік використаної літератури

1. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів : “ЛОГОС”, 2001. 222 с.
2. Горбенко О. Б. Комплексно-інтеграційна технологія формування інструментально-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 132. Кіровоград., 2014. С. 85.
3. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. М. : Классика-XXI, 2007. 192 с.
4. Гризоглазова Т. І. Впровадження сучасних педагогічних технологій у процес фортепіанного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Випуск 22 (27). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27). С. 161-165. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18638?show=full>
5. Корній Л. Історія української музики. Ч. І. (від найдавніших часів до середини XVIII ст.). Київ-Харків-Нью-Йорк : Видавництво М.П.Коць.1996. 314 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

8. Паньків Л. І. Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 2. С. 57–60.
9. Ревенко Н. Український фортепіанний концерт в репертуарі майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* № 3 (66). 2019. С. 191-195. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-34.pdf>
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
11. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М. ; Л. : Музыка, 1964. 187 с.
12. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О. ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД “ЕКМО”, 2011. 324 с.
13. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. М. : Просвещение, 1984. 176 с.
14. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. 2011. С. 121-151.
15. Українська музична енциклопедія. Т. 2. / гол. редкол. Г. Скрипник. Київ : Вид-во Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України, 2008. С. 535-537.

**Ірина Глазунова, Лю Шуай**

## **ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ**

Методологія мистецько-педагогічної освіти в Україні розкриває логіку організації педагогічної діяльності в галузі мистецтва та її структуру. Вона заснована на постійній взаємодії різних наукових підходів, які представляють мистецтво у контексті загальних світоглядних проблем, осмислюють його розвивальний, пізнавальний та виховний потенціали.

Сучасний етап розвитку вищої вітчизняної музичної освіти вимагає фундаменталізації теоретико-методологічних засад, наукового обґрунтування міждисциплінарних зв'язків з метою підвищення якості освіти та конкурентоздатності випускників на ринку праці.

Безумовно, в першу чергу, це стосується різних напрямків освіти, яка визначена в сучасних директивних освітніх документах як “стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства, його політичної, суспільно-економічної, культурної й наукової організації” [10, 5].

Європейський освітній простір ХХІ століття характеризується переоцінкою традиційних освітніх парадигм з урахуванням вимог сьогодення, пошуком інноваційних шляхів, нових підходів педагогічної діяльності, адже система цінностей, на які орієнтований педагогічний процес, має культурно-історичний характер. Проблема формування етнокультурної компетентності майбутнього фахівця, майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті його професійної підготовки набуває небувалої актуальності.

Надзвичайно важливо, щоб принцип культуровідповідності в освіті не зводився виключно до тривіальної передачі готових знань про етнокультуру. Тільки забезпечення національною освітою безперервної передачі кращого досвіду минулого від покоління до покоління забезпечує розвиток нації. І тільки таким чином національна освіта, вбираючи в себе культурні європейські та світові цінності, зможе вносити власний етнокультурний доробок у досягнення цивілізації. На нашу думку, у зв'язку з входженням країн в єдиний освітній простір Європи, варто переглянути культурологічну складову у національних вишах, надати більш міцну опору на національну художню складову.

Серед найболючіших прорахунків нашої мистецької освіти слід назвати саме денаціоналізація, штучна відірваність її змісту від національної культури. Ще й донині трапляються випадки, коли творчість українських авторів розглядається як обов'язковий, але нудний і обтяжливий додаток до “основної” навчально-виконавської програми студентів.

Як зазначає Г. Падалка: “Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без такої опори містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні і творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, зрідненості засобів художньої виразності” [11, 61]. “...Яких би художніх методів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння” [11, 62].

На думку О. Щолокової, мистецько-педагогічна освіта ґрунтується на таких позиціях: глибокої освіченості у галузі мистецтва; продуктивності культурологічного підходу; забезпечення сучасної мистецько-педагогічної освіти інтегративними конструктами – компетентністю і компетенціями; підвищення якості мистецької освіти на всіх етапах професійного навчання студентів; відбір предметного змісту навчання; організація освітнього середовища і стиля взаємодії; переорієнтування технологій навчання з інформаційних на організаційні, орієнтовані не тільки на засвоєння навчального матеріалу, а й на вміння реалізувати свої знання у професійній діяльності [14, 57].

В умовах сьогодення, в умовах воєнного стану в нашій країні, ми інакше стали розуміти значення етнокультурної складової процесу навчання. Вона стає найважливішою в професійній підготовці студентів. Нівелювання національних підходів дуже шкідливе в мистецтві. Художнім образам притаманна властивість концентрувати в собі риси національного характеру, національного світогляду, національні особливості ставлення до подій і явищ повсякденного життя. Тому національне мистецтво сприймається студентами на будь-якій стадії мистецького розвитку як художньо ближче, ніж інші твори світової культури. Отож, важливою складовою професійної освіти вважаємо підготовку студентів до ефективної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному середовищі через формування етнокультурної компетентності наших вихованців.

В наукових працях І. Беґа, В. Москальця, І. Зязюна, Н. Лисенко, Р. Скульського відображені *методологічні аспекти* вдосконалення змісту професійно-педагогічної освіти; окремі аспекти формування

*етнокультурної компетентності* студентів досліджують О. Будник, О. Гуренко, М. Євтух, В. Кириченко, Л. Коваль та інші вчені; *традиції етнопедagogіки* як засобу формування національної ідентичності та самосвідомості знаходимо в працях Р. Абдираїмова, С. Борисова, Г. Волкова, А. Козир, Р. Осипець, Л. Паламарчук, М. Стельмаховича, В. Струманського, Д. Тхоржевського, О. Хоружої, М. Чепіль та інших дослідників.

Г. Лозко трактує етнічну культуру (етнокультуру) як “сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених певним етносом упродовж його історії на його власній території засобами етнічного самовираження (рідна мова, рідна релігія) і не включає імпортованих зразків (наприклад, світові релігії)” [5, 254]. Л. Маєвська виокремлює в етнокультурній освіті три послідовних етапи: пропедевтика, навчання та впровадження в практику. Дослідниця пропонує таку її структуру: 1) на етапі пропедевтики здійснюється вирішення проблеми етнічної самоідентифікації дитини (етнокультурний освітній простір в цьому випадку – це атмосфера в сім’ї), перше ознайомлення з історією, культурою народу, національними звичаями і традиціями, фольклором; 2) основна частина етнокультурної освіти – це освіта в навчальних закладах різних типів (дитячих садках, школах, ліцеях, вищих навчальних закладах); 3) етнокультурне навчання поза різними інституціями, використання здобутих знань у практичній діяльності індивіда (участь у культурних центрах, гуртках, клубах, позашкільних установах, інших організаціях) [7, 359–360].

А. Козир розглядає етнокультурний феномен у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії на основі вивчення досвіду, що дозволяє з’ясувати можливості використання народної мудрості в педагогічній науці й визначення ефективних шляхів реалізації прогресивних мистецько-педагогічних тенденцій та їх подальшого розвитку. Звертається увага на важливість підходу до формування національної свідомості та соціокультурної відповідності майбутніх учителів музики та хореографії [4]. В сучасних публікаціях В. Семілетка, М. Слабошпицького, С. Карпенко, В. Громова знайшла своє відображення проблема збереження рідної мови зарубіжних українців. В. Мадзігон звертає

увагу на тому, що сучасна освіта “покликана виробити в кожного громадянина звички, настанови і цінності, без яких неможливе функціонування демократії” [8, 24]. Словникове визначення етнічної культури ґрунтується на уявленні про неї як про локальне явище цілісного процесу світової культури (локальний від лат. locus – місце, місцевий, “той, що не виходить за визначені межі”) [3].

Використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння мистецькому розвитку вихованця, його здатності глибше і повніше сприймати художні образ. Але зневажливе ставлення до надбань світової культури такою ж мірою шкідливе, як і нівелювання національних підходів. Формування демократичних цінностей в системі освіти здійснюється через усі без винятку аспекти навчально-виховного процесу, на всіх його рівнях – змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному [12, 235].

На необхідності створення в навчальних закладах педагогічної атмосфери, спрямованої на формування в зростаючій особистості загальнолюдських цінностей, збагачених досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів наполягає О. Моляко [9, 11].

Одним із головних завдань мистецької освіти є творчий розвиток учнів (студентів). Спонукаючи вихованців до використання виражальних засобів, притаманних національній культурі у спробах творення мистецтва, викладач отримує змогу інтенсифікувати процес їх творчого становлення. “Опиняючись у генетично близьких сферах відчуття інтонаційних тонкощів національного музичного мистецтва, рухової палітри національної хореографії, колористичної гами національного живопису – учитель може цілеспрямовано керувати, спрямовувати в потрібне річище, підвищувати рівень творчої наснаги учнів, їх здатності створювати нове у контексті художньо близького” – наголошує Г. Падалка [11, 95].

Тільки від національного і через національне можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах. Сучасна дослідниця Л. Побережна зауважує, що гармонізація національного і міжкультурного підходу має стати основою естетичного ставлення особистості до мистецтва. Отже, етнокультурне навчання й

виховання в сучасному світовому освітньому просторі здійснюється згідно з принципом демократизації всіх сторін шкільного (студентського) життя.

В європейських державах створюються міжнародні організації та центри для вивчення стану освіти в різних країнах, серед яких чільне місце посіло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване в 1925 році спочатку як громадська організація при інституті педагогічних наук ім. Руссо Женевського університету, а з 1929 року очолюване міжнародною міжурядовою організацією. У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах публікується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки [7, 69].

Світовий досвід організації освіти є повчальним для пострадянських країн. Так, на відміну від багатьох європейських народів, формування української нації мало дискретний характер, оскільки Україна тривалий час не мала своєї державності, внаслідок чого була позбавлена можливості творити власний загальнонаціональний виховний ідеал [14, 115]. Тому нині маємо об'єктивну потребу в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної країни, її інтересів, ментальності.

Етнокультурний контекст сучасної освіти розглядається через формування в студентах етнічної компетентності. Г. Лозко визначає, що етнічна компетентність – це етнічна обізнаність і здатність особи ототожнювати себе з тим чи іншим етносом. Етнокультурна компетентність особи – це здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову цієї етнокультури і вільно творити цією мовою [5]. Н. Арзамасцева, І. Жуковський, О. Кузнецова, Н. Морова та інші дослідники розглядають етнокультурну компетентність як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого. Вітчизняні вчені доводять, що етнокультурна компетентність сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню й навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону.

Т. Атрощенко, З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна та інші дослідники трактують цей феномен як необхідну сукупність особистісних



якостей, що включають високий професіоналізм, знання, вміння й навички, які дозволяють вільно використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі.

Ми поділяємо думку В. Мадзігона, який визначає етнокультурну компетентність як *результат професійної підготовки студентів, як складне інтегроване утворення, яке піддається цілеспрямованому розвитку і вдосконаленню* [8, 25].

Звернемо увагу на те, що етнокультурна підготовка, як багатоаспектне поняття, має глибокі історичні та соціальні корені, які пов'язані з особливостями розвитку освіти в Україні. Розглядаючи соціально-історичні характеристики вітчизняної освіти у рідній обраній проблематики, доцільно підкреслити, що зазначений процес пов'язаний з історією українського народу, що викладено у роботах С. Вітвицької, В. Лугового, Т. Смирнової, С. Сисоєвої.

Згадаємо, що у Київській Русі освітні функції найчастіше виконували освічені особи, які прибували з інших країн або церковнослужителі. Особлива роль у становленні культури, національної свідомості належало братствам. Першою “вищою школою” в Україні вважають Острозьку академію, друкарня якої продовжила видавництво й забезпечила поширення книг в Україні та за її межами (серед них: “Буквар”, “Часослов”, “Псалтир”). У 1632 році Київська громада домоглася об'єднання Лаврської та Братської шкіл. Новий навчальний заклад, що дістав назву Києво-Могилянської колегії, став справжнім університетом, який виховав сотні представників української інтелігенції за зразком західної культури. Під проректорством П. Могили Києво-Могилянська академія стає відомим в Європі центром освіти, науки і культури.

Навчання організовувалось на демократичних засадах. Новоприбулих приймали протягом навчального року з 1 вересня до перших чисел квітня. Вікових обмежень для зарахування не було. Студенти одержували філологічну підготовку, вивчали мови, опановували поетичне, риторичне мистецтво, класичну грецьку, римську і частково середньовічну літературу, вивчали історію, географію, філософію і богослов'я. В академії здобувала освіту і молодь із-за кордону. З 1710 року ректором академії стає Феофан Прокопович. Серед вихованців академії були видатні вчені,

письменники, композитори, державні й релігійні діячі, просто освічені люди: Іван Мазепа, Пилип Орлик, Григорій Сковорода, Петро Гулак-Артемівський, Максим Березовський, Дмитро Бортнянський та ін. [1, 38].

Визначну роль у розвитку освіти відігравав Львівський, Харківський, Новоросійський, Ніжинський університети. У 1918 р. університет Св. Володимира в Києві, Харківський, Новоросійський (Одеський) стали державними університетами країни. У Сімферополі відкрився Таврійський університет. Відновлення їхньої діяльності мало величезне значення для розвитку суспільства, культури, освіти.

Після проголошення незалежності України розпочався пошук шляхів розбудови національної освіти. Стає очевидним, що низький загальнокультурний рівень молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності. Протягом останніх років було переборено державну монополію в галузі вищої освіти. Відкрито вищі навчальні заклади з різними формами власності: комерційні, приватні, спільні, міжнародні, які надають можливість для здобуття вищої освіти значній кількості випускників середніх і середніх спеціальних навчальних закладів.

Структура вищої освіти України розбудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеної ООН, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями. Процес інтеграції нашої освіти в європейську та світову освітню систему вже відбувається, регулюючись Законами України “Про освіту” та “Про вищу освіту”.

Забезпечення національної парадигми підготовки фахівців в галузі музичного мистецтва сприяє утвердженню національних досягнень як загальнолюдських надбань, а це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми “...маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й відстоювати “педагогічну матрицю” української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір” [13, 148]. Невипадково О. Щолокова зауважує, що проблему національного не можна тлумачити занадто вузько, обмежуючи це містке поняття наявністю аутентичних фольклорних мелодій, мотивів, інтонацій, ритмів тощо. “У визначенні національного більш важливими видаються глибока

“грунтовність” усього комплексу засобів музичної виразності, прямі й опосередковані зв’язки композитора з віковими традиціями світової та національної культури, його здатність перейнятися психологією мислення свого народу та вміння правдиво й переконливо відтворити це...” [14, 96].

В історії розвитку українського виконавського мистецтва національні чинники завжди відігравали особливу роль. Співацьке мистецтво Є. Нестеренко, Б. Гмирі, М. Кондратюка, О. Гурця; педагогічні принципи К. Михайлова, К. Пігрова ґрунтувались на визнанні національних засад виконавського мистецтва. В. Антонюк, аналізуючи вокальну творчість М. Кондратюка, окреслює поняття етнокультурних витоків вітчизняної співацької традиції. Сутність цієї традиції визначається наявністю таких рис, як єдність мовної і вокальної інтонації, плавне ведення мелодії, широта дихання, підкреслення тембрових барв тощо [11].

Отже, стислий аналіз естетичних поглядів видатних митців доводить, що актуалізація національних чинників сприймання – важлива ознака художнього виконавства, яку необхідно враховувати у навчанні студентів факультетів мистецтв. В умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури [11].

Для розуміння сутності етнокультурного контексту в процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в інструментальному класі, необхідно визначитися з поняттям *інструментально-виконавська підготовка* студентів факультетів мистецтв.

Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою складовою їх професійної освіти й розглядається як можливість яскраво донести до учнів усю багатогранність художнього образу. “Живе” відтворення максимально забезпечує природність сприйняття, доносить до слухача красу музики, її внутрішній зміст. Саме тому досконале володіння музичним інструментом так потрібне для вчителя, який у свою чергу відіграє провідну роль у процесі художньо-творчого становлення особистості школяра. Фахові якості вчителя формуються шляхом

вивчення спеціальних дисциплін та засвоєння різних видів практичної діяльності. На думку Г. Падалки “... Підвищення кваліфікації вчителя саме зі спеціальних дисциплін має стати своєрідною лабораторією, де він зможе осягнути секрети педагогічного мистецтва та відточувати професійну майстерність” [11, 59].

Чільне місце серед цих дисциплін займає основний музичний інструмент, так як якість виконавства є одним із показників педагогічної майстерності вчителя. Виконуючи різні твори, вчитель знайомить дітей з історією їх створення, вчить розрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності різних композиторських шкіл, допомагає визначити основні риси музичних складів (гомофонно-гармонічного, поліфонічного) [2].

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки учителів музичного мистецтва, яка відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вузах. Це зумовлено різними цілями та завданнями майбутньої практичної діяльності фахівців відповідного профілю. Якщо головною метою діяльності піаніста-виконавця є виконання творів і найповніше розкриття перед слухачами їх художнього змісту, то для вчителя музики такою метою є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Тому одним з пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музики є інструментально-виконавська підготовка студентів, формування в них навичок художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів [2].

У процесі музично-інструментальної підготовки майбутній учитель вчиться переносити принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на виконавську діяльність дітей. Саме цей фактор сприяє зміцненню авторитету вчителя як музиканта, пропагандиста усього найкращого, що створено у музичному мистецтві.

Проблемам навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва в інструментальному класі присвячено велику кількість наукових досліджень. Сьогодні, організовуючи цей процес, маємо

орієнтуватись на загальні положення педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, висвітлені у роботах Л. Арчажникової, Л. Масол, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, О. Щолокової. Суттєвий вплив на якість навчання майбутнього вчителя-інструменталіста мають загальні підходи та конкретні напрямки роботи, обґрунтовані у дослідженнях видатних діячів музичної педагогіки Л. Ауера, Л. Баренбойма, Ф. Blumenфельда, О. Гольденвейзера, К. Ігумнова, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Л. Ніколаєва, М. Фейгіна, С. Фейнберга, А. Ямпольського; а також сучасних вчених, таких, як Т. Гризоглозова, Н. Гуральник, Т. Маріупольська, Н. Мозгальова, Г. Падалка, Г. Ципін (фортепіано), В. Крицький, В. Родін (баян), О. Андрейко, К. Завалко, Н. Митриковська (скрипка).

У науковій літературі міститься достатньо характеристик інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів. Так, Л. Арчажникова розглядає цей феномен як необхідний компонент готовності вчителя до професійної діяльності у школі. Автор зазначає, що досконале володіння інструментом забезпечує високий рівень здійснення музичного навчання. Дослідниця підкреслює, що в процесі інструментальної підготовки розвивається музичне та художнє мислення. Такої ж думки дотримуються Ю. Алієв та В. Муцмахер.

Підвищенню якості фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів присвятили свої праці провідні дослідники в сфері музичної педагогіки та виконавства, методики музичного навчання: О. Єременко А. Козир, Л. Куненко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва інструментально-виконавська підготовка виступає в різних напрямках: у музично-виконавському – як засіб художньої інтерпретації твору; у культурологічному – як атрибут виконавської компетентності; у музично-педагогічному – як засіб формування навичок музичного сприйняття школярів. Усе це потребує спеціального цілеспрямованого методичного забезпечення інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз опрацьованої літератури свідчить про те, що до основних завдань музично-інструментальної підготовки слід віднести наступні:

– розвиток музично-творчих здібностей студента (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява і т. ін.);

– оволодіння основними напрямками світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм та ін.) у виконавчому аспекті; формування умінь грамотно, технічно, стилістично вірно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму;

– освоєння репертуару, включеного у шкільні програми зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти, епізоди творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати до них словесний коментар);

– розвиток навичок самостійної роботи студента над музичними творами та здібностей аналізувати якість свого виконання, оволодіння методикою навчання гри на музичному інструменті;

– набуття досвіду концертмейстерської роботи (акомпанування хоровому та сольному співу, спів під власний супровід, вміння читати з аркуша й транспонувати партію акомпанементу в різні тональності, підбирати по слуху мелодії та супровід популярних пісень, оволодіння уміннями перекладень, гри в ансамблі тощо);

– опанування формами та методами роботи необхідними для проведення на високому професійному рівні різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня, гурткова робота та ін.).

Слід зазначити, що всі теоретичні знання та практичні уміння, які студент отримує на заняттях з інших музичних дисциплін, мають важливе значення для успішного опанування основним музичним інструментом: "...як відомо, – пише китайська дослідниця, – саме синтез спеціальних знань і умінь складає основу діяльності вчителя на уроці музики. Важливо домогтися того, щоб студент осягав окремі дисципліни не ізольовано, а як частину системи знань" [6, 63]. Схожу думку висловлює О. Щолокова: "...для розвитку фахових знань

вчителя музики важливе значення має взаємозв'язок між грою на музичному інструменті і музично-теоретичними знаннями” [14, 56].

Важко правдиво передати художній образ твору, не знаючи конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, не розуміючи специфіки гармонічної мови даного композитора. Таким чином, процес навчання гри на музичному інструменті дозволяє актуалізувати та закріпити методичний та теоретичний досвід, отриманий під час вивчення таких дисциплін, як історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, методика музичного виховання.

Водночас, навчання в класі основного музичного інструмента дуже тісно пов'язане з іншими виконавськими дисциплінами: додатковим музичним інструментом, хоровим диригуванням, вокалом. Усі ці предмети, безумовно, враховуючи свою специфіку, мають дуже схожі завдання, структуру і методи роботи та, зрештою, сприяють вихованню усього необхідного комплексу фахової підготовленості майбутнього вчителя музики, формують його етнокультурну.

Процес навчання студента гри на музичному інструменті розглядається сучасними вченими в контексті формування комплексу знань, вмінь, навичок та психологічних якостей, які перебувають у нерозривній єдності. Так, К. Мартінсен писав, що “ніколи душевний порив не стане сам по собі елементом творчості, так само як ніколи найважливішим не стане музичний слух або м'язова система, якщо розглядати їх окремо. Ці складові стають дійсно творчими елементами, тільки утворивши єдине ціле, поєднавшись у своїй неподільності” [11, 25].

Сьогодні успішність навчання студентів гри на музичному інструменті забезпечується завдяки дотриманню найважливіших принципів загальної та музичної педагогіки, а саме: єдності музично-художнього та технічного розвитку; освітньої, розвиваючої та виховної функцій навчання; поступовості та послідовності накопичення знань, умінь і навичок; опорі на музично-слуховий контроль; індивідуальному підходу; використанню засобів наочності; вихованню самостійності студентів, їх творчої ініціативи; поєднанню індивідуальних та колективних (майстер-класи) форм навчання.

На основі вивчення методичної та теоретичної літератури, П. Косенко виділяє ряд функцій інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованих на розвиток певних складових фахової підготовленості студентів. Перерахуємо ці функції:

*Технічна функція*, яка є дуже важливою у підготовці інструменталіста. Адже для того, щоб гарно виконувати музичні твори, втілювати свої творчі художні задуми, недостатньо лише музичного уявлення, виконавцю необхідна велика технічна майстерність. “Чим тонкіші душевні переживання має виявити виконавець, – писав Л. Баренбойм, – тим чутливішим та розробленішим має бути його технічний апарат [11, 25].

Саме поняття “техніка” – об’ємне, адже технічний комплекс охоплює слухові та рухові здібності музиканта. Він вміщує у собі не тільки вміння регулювати та контролювати роботу м’язів, але й володіння звуком, здатність виконувати його тонкі динамічні градації та багато чого іншого. Музично-слухова уява – основа, на якій формуються слухо-моторні навички. Крім того, техніку в цілому не можна відділити від роботи над художнім образом – система творчого виховання передбачає розуміння взаємозв’язку між задумом та технікою. З іншого боку, наявний зворотний зв’язок: виконавське вміння збільшує рівень розуміння та чуттєвого осягнення.

*Музично-художня функція*. Технічний розвиток студента-інструменталіста повинен йти в єдності з розвитком художнім, формуванням музичного смаку. Виконавські завдання мають вирішуватись не тільки за допомогою логічних операцій, але й через переживання музичного образу. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва [6, 63]. Тож викладач, що працює зі студентом, має сприяти розширенню його художніх уявлень, оволодінню не тільки змістом виконуваного твору, але й особливостями його інтонаційної мови. Та водночас він має полегшити студенту боротьбу із готовим шаблоном, відкрити йому шлях до нових думок та форм, оскільки під яким розумінням того,



що виконується, не йдеться про чисто зовнішнє відтворення нюансів та ремарок, які вміщує музичний текст. “Чітке розуміння, – вказував Я. Мільштейн, – це перш за все спроможність бачити, чути, відчувати за звуками глибокий зміст, спроможність відчувати і розуміти те, що граєш” [11, 95].

Поступово художній комплекс студента має збагачуватись за рахунок найповнішого включення його емоційно-естетичних та інтелектуальних якостей. Адже педагога-музиканта високої фахової компетентності має вирізняти широта поглядів, уміння слухати та оцінювати усе щире та живе, а не тільки те, що повністю відповідає його власним нахилам та уподобанням. І навпаки, обмеженість та нетерпимість майже завжди є ознакою нестачі справжньої культури.

Студенту необхідно оволодіти як загальними, так і власними видами роботи з різноманітними музичними творами та шляхами подолання технічних труднощів, виходячи з його індивідуальних фізичних та психологічних особливостей, розвитку здібностей та особистих художніх уподобань. Крім того, майбутньому вчителю потрібно навчитись використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності. Якість навчання майбутнього фахівця залежить також від його спроможності організувати власний навчально-виховний процес. Треба спрямувати студента на формування вмінь планувати та розподіляти час між різними видами навчальної діяльності, контролювати та оцінювати свої дії, а також відбирати музичний і літературний матеріал для використання у майбутній роботі в школі.

*Комунікативна.* Показником фахової майстерності майбутнього вчителя музики є вміння гармонійно поєднувати виконавський та словесний аспекти впливу на учнівську аудиторію. “Викладач, що не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не зможе досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію” [11, 96]. Виразне слово вчителя відіграє особливу роль у процесі художнього спілкування на уроці, оскільки допомагає учневі не лише розібратися у структурі художнього образу, а й яскравіше збагнути його красу, глибше сприйняти змістовне наповнення музики [11, 97]. Але, на відміну від педагогів інших навчальних дисциплін, учитель

музичного мистецтва впливає на учнів не тільки вербальними засобами. Важливою особливістю педагогічного спілкування, що здійснює та організовує педагог-музикант, є виконання музики.

Значний інтерес до характеристики інструментально-виконавської підготовки студентів, проявляє педагогіка мистецтва, розглядаючи методичні аспекти навчання гри на музичному інструменті (А. Каузова), інтерпретаційні моменти виконавської діяльності (Н. Корихалова); питання удосконалення виконавських умінь та навичок майбутніх фахівців (М. Степанов); психолого-педагогічні механізми керівництва виконавською діяльністю (В. Петрушин, В. Подуровський); проблеми формування професійно-значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки (О. Апраксіна, Г. Ципін).

Інструментально-виконавська підготовка студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів повинна базуватись “...на закономірностях розвитку системи мистецтв, логіці асоціативного мислення та психологічних механізмах цілісного чуттєво-емоційного сприйняття” [2, 42]. У контексті інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів розвиток їх здатності до поєднання різноманітної мистецької інформації набуває пріоритетного значення. Адже ця здатність є основою творчої уяви зокрема і образно-асоціативного мислення, як складової музичного мислення у цілому, без яких неможливим є ключовий процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів – процес створення інтерпретації музичного твору [2, 43].

Основний критерій, який відрізняє справжню творчу інтерпретацію від репродуктивного наслідування інтерпретації викладача – це унікальність отриманого результату.

Причини зазначеного вище знаходяться в площині поєднання, комбінування, варіювання, а також постійного оновлення мистецької інформації в процесі інструментально-виконавської підготовки. Джерелом же для такої інтерпретаційної діяльності слугує активізація творчої уяви й фантазії, які базуються на відображенні у свідомості виконавця-інструменталіста мистецької інформації про

стиль і жанр музичного твору, засоби музичної виразності, біографічні відомості про композитора та епоху, під час якої він творив тощо. У той же час, джерелом для активізації творчої уяви й фантазії під час інтерпретаційної діяльності може слугувати також мистецька інформація, отримана у процесі взаємодії студента із суміжними видами мистецтва: під час ознайомлення із творами літератури, живопису, скульптури й архітектури тієї ж доби, у яку було створено виконуваний музичний твір [6, 60].

Міжпредметна інтеграція мистецтв у процесі інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів означає взаємозв'язок між дисциплінами художньо-естетичного циклу, а саме: музично-теоретичних, музично-історичних курсів, які включають різні аспекти музичної культури, є багатoproфільними курсами інтегрованого плану (різні аспекти музичного виконавства, музичну літературу (біографії композиторів, інформацію про окремі твори) тощо, потребує використання міждисциплінарних зв'язків із предметами загальноосвітнього циклу (історією, літературою, культурологією), музично-теоретичними дисциплінами (аналізом музичних творів, теорією музики, гармонією та ін.), різними видами мистецтва (живописом, театром, кіно, хореографією тощо). Кожен вид мистецтва, вступаючи у взаємодію з іншим видом, не дублює його, а доповнює новими засобами, поглиблюючи пізнавальні та виховні можливості художнього образу [6, 62].

Інтегровані заняття вимагають від викладача великої ерудиції, високого професіоналізму, додаткової підготовки. Такі заняття сприяють формуванню в студентів розуміння асоціативних зв'язків між явищами в суспільстві, в природі і світі в цілому. У процесі таких занять студенти починають усвідомлювати, що різні види мистецтва тісно пов'язані між собою і знання одного з них сприяє глибокому сприйманню і розумінню іншого [6, 61].

Аналіз сучасних досліджень з проблеми трактування інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв дає можливість визначити її як *комплексну організацію навчально-пізнавальної і творчо-виконавської діяльності студентів, яка інтегрує цілі, зміст, форми, методи і моніторинг результатів навчання.*

Забезпечення національної основи етнокультурного контексту цієї підготовки передбачає:

1. *Надання національній мистецькій творчості пріоритетного місця в навчальних програмах* (навчально-музичний матеріал). Це не тільки систематичне збагачення навчального процесу творами національної художньої культури, а і забезпечення такого педагогічного ставлення до культурної складової всього процесу навчання, яке трактує її як основне джерело формування художніх цінностей, естетичного смаку, етнокультури студентів. В процесі навчання в інструментальному класі вихованці мають опанувати етнокультуру як цілісне явище, усвідомити цілісну картину її розвитку. Як зазначає Г. Падалка: “...Не фрагментарне засвоєння окремих, довільно обраних викладачем творів, а цілеспрямоване охоплення різних складових національної мистецької культури, формування художнього досвіду майбутніх фахівців в такій площині, координатами якої виступають національні художні цінності” [11, 66].

2. *Послідовне історико-теоретичне вивчення національного мистецтва, систематизація етапів його розвитку.* Мозаїчності сприйняття національного в мистецтві слід протиставити цілісний педагогічний підхід до його вивчення. Тільки на цьому шляху можливо забезпечити наступність у формуванні етнокультури майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. Особливого значення в контексті розширеного вивчення надбань національного мистецтва набуває *залучення студентів до усвідомленого відтворення національних ознак музичних творів у власній творчій діяльності; формування в майбутніх фахівців особливої художньо-естетичної відповідальності за якість виконання і розповсюдження кращих зразків творчості національних композиторів.*

4. Впровадження в навчальний процес *національно-стильового підходу* до аналізу мистецьких творів. Втілення в навчальний процес концепції національної освіти передбачає формування в студентів здатності до глибокого усвідомлення національних ознак музики, живопису, танцювальних рухів як певної стилістичної єдності національної школи, національного мистецтва.

Національно-стильовими сферами визначаються конкретні прийоми звуковедення, художньої композиції. Українські дослідники такі, як С. Горбенко, О. Рудницька, А. Шевчук та ін., вивчаючи особливості розвитку мистецької освіти, звертаються до глибинних засад втілення національних підходів в навчальний процес. М. Ярکو зауважує, що удосконалення художньо-естетичної освіти молоді повинне спиратись на глибокий, багатоаспектний аналіз ознак культури національного типу, а Г. Падалка вважає особливістю пізнання української музики на національно-стильових засадах широке охоплення національної музики і систематизація музичного матеріалу за історико-стильовими ознаками; спонукання вихованців до емпатійно-емоційного переживання української музики; запровадження порівняльних підходів до усвідомлення національно-стильових ознак музичних творів; впровадження елементів композиторської творчості на національній основі в навчально-виховний процес [11]. Отже, застосування *національно-стильового аналізу* до навчального процесу передбачає спонукання студентів до усвідомлення образної сутності творів крізь призму національного в мистецтві. За глибиною змісту музичного твору того чи іншого автора майбутній вчитель має побачити, відчутти національне коріння творчості автора. Наприклад, при вивченні творчості Ф. Шопена в полі зору викладача має бути спрямування процесів сприймання і відтворення музики на усвідомлення сутності музичних образів як органічного сплаву художньо-естетичних вимірів звучання і національно-інтонаційного колориту польського музичного мистецтва.

Загалом, протидія експансії безнаціонального в мистецькій освіті має відбуватись не як одноразовий захід, а як система культурологічного входження до національного мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів. Усвідомлення етнічності в мистецтві має концентруватись на визначенні специфіки, характерних ознак національного.

Формування етнокультури студентів напряму залежить від навчального репертуару. В сучасних умовах важливе значення

набуває створення викладачами відповідних кафедр навчальних посібників, хрестоматій, методичних рекомендацій, створених саме з метою оновлення та осучаснення виконавського репертуару як інструменталістів, так й вокалістів, майбутніх диригентів. На кафедрі педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова підготовлено багато навчально-методичних посібників та хрестоматій для навчальної діяльності студентів з дисциплін “Основний музичний інструмент”, “Додатковий музичний інструмент”, “Практикум за кваліфікацією”, при підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” і “Магістр”, напрямку підготовки “Музичне мистецтво” за спеціальностями 025 та 014 відповідних закладів вищої освіти. В цих роботах представлені фортепіанні твори українських композиторів XVII–XXI століть. Вийшли у світ і збірки українських народних пісень у викладі для фортепіано – це нотні хрестоматії, твори з яких можуть виконуватись студентами залежно від їх фахової підготовки.

Вивченню творів українських композиторів сприяє і організація процесу навчання на засадах модульного принципу. Наприклад, складання модуля в цьому році студентами третього курсу вимагало гри педагогічного репертуару. І в цьому році представлені були твори для дітей саме українських композиторів (“Школа гри на ф-но Берковича”, “Дитячі твори для фортепіано українських композиторів” (Н. Нижанківський, В. Косенко) тощо). Причому, спочатку студенти склали модуль, потім виступали на засіданні студентського наукового товариства, а потім написали тези у збірку наукових статей студентів університету. Це приклад модульного опрацювання навчальної дисципліни, що надає якість всьому навчальному процесу.

В умовах воєнного стану ми всі продовжуємо навчати студентів у режимі змішаного навчання, з перевагою он-лайн. Методи, прийоми навчання пристосовуються до цього формату навчального процесу. Змінюються режими цього формату, все більший відсоток припадає на асинхронне навчання (взаємодія із затримкою в часі). Це режим більш самостійного навчання, яке, водночас, підтримується викладачем з використанням відповідних цифрових інструментів.

Навчання в ЗВО передбачає вирішення завдань, переважно, проблемного, або проблемно-пошукового характеру. Проблема формування творчої особистості педагога-музиканта вирішується не тільки в ході самого проблемного навчання, але й на основі опосередкованого викладання, міждисциплінарних зв'язків. Сугестивні підходи в навчанні, що пов'язані з активізацією почуттів, інтуїції, попереднього досвіду, генетичної пам'яті, сприяють підсиленню емоційного впливу певної системи навчання.

Активність у навчанні передбачає створення умов для розвитку пізнавальних потреб, інтересів, виявляється через прагнення мислити, пізнавальну самостійність у процесі сприймання, оцінювання, відтворення творів музичного мистецтва [14].

Шляхи методичного забезпечення підготовки фахівців музично-педагогічного профілю зорієнтовано на використання різноманітних інтерактивних методів навчання ( дискусія, круглі столи, метод проєктів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів і формування їх етнокультури.

При підготовці студентів в інструментальному класі, з метою розвитку відчуття стилю, розуміння поняття “національного стилю” радимо використовувати метод “ескізно-практичних виконавських паралелей”. Він пов'язаний з “методом формотворчо-стильовим заглибленням” і сприяє широкому цілісному охопленню вихованцями формотворчих ознак композиторського стилю та детальному виконавському опрацюванню окремих музичних творів. Використання цього методу забезпечує:

- проходження великої кількості музичного матеріалу за обмежений час, що сприяє накопиченню слухацького досвіду та музично-естетичному розвитку студентів;

- активне виконавське опрацювання музичного матеріалу, що впливає на реалізацію єдності естетичного переживання окремих художніх структур та їх деталей і проникнення в їх взаємозв'язок, в цілісність національного композиторського стилю;

- практично-творчу роботу студентів над музичним твором, що сприяє застосуванню самостійних підходів у процесі відтворення стильових і жанрових характеристик творчості композитора з метою становлення індивідуального національно-художнього стилю.

В історії розвитку музично-педагогічної освіти спрямованість на досягнення універсальності в галузі музичного мистецтва будувалась на варіативному підході до змісту підготовки майбутнього вчителя, що передбачає формування здатності фахівця до варіативної реалізації всебічних професійних знань, у тому числі й розуміння національного в мистецтві. Отже, педагогічна мобільність фахівців музично-педагогічного профілю розуміється як їх здатність до застосування варіативних підходів, методів у педагогічній діяльності, що дозволяє гнучко реагувати на різні педагогічні ситуації, готовність до оперативного вибору та застосування оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних завдань [9].

Методом, притаманним сучасним вимірам мистецького навчання, визнано *вербалізацію змісту музичних творів*. Цей метод зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення студентами внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх національного наповнення. Дієвість даного методу доводиться можливістю активізації мистецької уваги майбутнього фахівця, стимулювання багаторазового сприймання образу, спонукання до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи глибше, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях, і в розумінні національних рис.

Порівняльно-оцінювальні методи у художньо-виконавської діяльності студентів забезпечують розвиток професійно-особистісної рефлексії (В. Орлов), що являє собою спрямованість свідомості на власні думки і почуття, оцінку результатів художньо-педагогічної діяльності.

В умовах сьогодення широкого розповсюдження набувають *індивідуально-групові* заняття, які передбачають навчальні дії декількох майбутніх учителів на індивідуальному занятті з метою сумісного обговорення мистецьких проблем та аналізу навчальних успіхів своїх одногрупників [12]. Студенти залучаються до аналізу науково-методичних джерел, музичної літератури, поточного концертного життя міста, написання мистецтвознавчих рецензій (усних і письмових), написання міні-рефератів, участі у науково-практичних дискусіях, присвячених національній культурі.



Широко використовуються методи колегіально-оцінювального характеру. Суттєвого значення набуває реалізація вимог щодо самостійного створення майбутніми фахівцями виконавських інтерпретацій й вибору власного педагогічного репертуару, проведення відкритих занять із учнями, цілісне завершення магістерської роботи. Велике значення у вирішенні завдань методичного забезпечення має педагогічне акцентування індивідуальних нахилів студентів, урахування їх жанрово-стильових переваг, орієнтація на певні уподобання щодо емоційно-образного змісту розучуваних творів, формування та розвиток етнокультурної складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варіантне опрацювання художнього матеріалу виступає ефективним засобом залучення студентів до творчого опрацювання образного змісту твору. У зазначеному контексті особливого значення набуває залучення вихованців до різних видів композиторської творчості, до написання творів у різних національних стилях.

Підсумовуючи вищезазначене можемо висловити думку, що завдяки використанню зазначених методів навчання, а саме: проблемного, або проблемно-пошукового характеру, інтерактивних методів, порівняльно-оцінювальних та художньо-творчих методів (“ескізно-практичних виконавських паралелей”, “вербалізації змісту музичних творів” тощо) інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічного профілю набуває цілеспрямованого напрямку, формуються необхідні спеціальні знання, вміння та навички майбутніх фахівців, що є підґрунтям їх майбутньої ефективної професійної діяльності.

Сьогодні необхідна організація цілеспрямованої етнокультурної підготовки студентів, формування в них суб’єктивної позиції в цьому питанні. Першочерговим завданням у процесі розробки системи такої підготовки вважаємо проектування нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення цього процесу у системі вищого навчального закладу, яке потребує чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів гуманітарних,

соціально зорієнтованих і професійно орієнтованих дисциплін, проходження виробничої практики й науково-дослідницької роботи.

Наприклад, у процесі підготовки майбутніх учителів доцільним вважаємо включення в зміст освіти системи знань про культуру та побут рідної етнографічної групи, а також етнокультурної інформації національних меншин регіону. Для цього в педагогічних інститутах та університетах України введено спецкурси: “Етнопедagogіка”, “Основи етнокультурного виховання”, “Етнокультура національних меншин регіону”, “Етнокультурна діяльність педагога” та інші. Дієвим аспектом роботи є залучення студентів до науково-дослідницької роботи (магістерські, дипломні, курсові проекти, реферативні роботи, наукові статті), створення індивідуальної бази даних з етнокультурних питань, активізація їхньої діяльності різноманітними груповими (тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції) та колективними (педагогічні читання, обговорення з викладачами навчальних дисциплін однієї проблеми, але з позицій різних наук; дискусії з етнокультурної тематики) формами роботи при викладанні гуманітарних дисциплін.

Головним критерієм підготовки студентів до етнокультурної діяльності вважаємо їхню здатність до роботи в полінаціональному середовищі, прагнення до розв’язання та запобігання міжетнічних проблем, гармонізації національних взаємин. Виходячи з того, що наукова діяльність в умовах вищого навчального закладу залежно від кожного конкретного випадку має плановий, добровільний чи ініціативний характер, доцільно всіляко сприяти добровільній участі майбутніх фахівців у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо. Чільне місце у системі їх професійної підготовки належить самостійній пошуково-етнографічній діяльності орієнтовно такого змісту: дослідити особливості української вишивки свого краю; записати легенди та повір’я про працю, пов’язану з народними ремеслами та промислами, визначити їхнє місце у змісті шкільної освіти; зібрати колекцію старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя, декоративні вироби) та здійснити їхній історико-краєзнавчий аналіз; вивчити маловідомі трудові звичаї та обряди конкретного етносу, визначити їхні функції у вихованні сучасних дітей; систематизувати народну

гумористичну творчість (пісні, вірші, анекдоти, примовлянки) та проаналізувати їхні виховні можливості. Участь у пошуковій роботі збагатить уявлення студентів про основні елементи наукового дослідження (визначення його об'єкта, предмета, цілей, завдань, формулювання гіпотези та ін.), вибір і застосування його методів. Готовність студентів до професійної діяльності в етнокультурному середовищі вважаємо критерієм їх етнокультурної компетентності [13], яка виявляється в уміннях застосувати професійні знання і навички в конкретному етнічному середовищі та ціннісному ставленні до відповідної діяльності. Орієнтовна модель етнокультурного виховання включає: усвідомлення соціокультурної ідентичності (ідентифікаційний рівень), оволодіння системою знань про полікультурне середовище й корекцію атолерантних установок міжетнічного характеру (когнітивний рівень) та формування й розвиток навичок етнокультурної взаємодії (поведінково-діяльнісний рівень).

Етнокультурна компетентність сучасного студента виявляється в активній пізнавальній діяльності відповідного характеру, вмінні визначати толерантну поведінку людей, які відрізняються за соціальною, расовою, етнічною, релігійною та іншими ознаками. Діяльність викладача в контексті компетентнісного підходу до організації педагогічного процесу передбачає ретельне висвітлення значення основ різних галузей наукових знань для розвитку цивілізації, художньої літератури, творів мистецтва, досягнень світової культури, виховання на прикладах життя видатних людей. Ефективність етнокультурної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу визначається низкою психолого-педагогічних умов: етнокультурної спрямованості освітнього середовища навчального закладу; здійснення міжпредметних зв'язків; мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності в етновиховному просторі та врахування принципів системності, доступності, гуманності, етнізації, культуровідповідності, природовідповідності, емоційності, демократизації.

Етнокультурне виховання студентів передбачає, передусім, визначення рівня їхньої етнокультурної компетентності, готовності до професійної діяльності в конкретному етнокультурному

середовищі та аналіз чинників, які мають істотний вплив на формування цієї компетентності у вищих навчальних закладах нашої країни, що становить стратегію всієї мистецької освіти України.

### Перелік використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання волі й характеру. Твори. Київ : Школяр, 1999. Т. 3. 385 с.
2. Глазунова І. К. До питання інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музично-педагогічного профілю. *Сучасна мистецька освіта*. Матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 42-48.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
4. Козир А. В. Синергетичний конструкт формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і хореографії. *Сучасна мистецька освіта*. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті А. Авдієвського. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 12-15.
5. Лозко Г. Етнологія України: філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект : навчальний посібник. Київ : АртЕК, 2001. 304 с.
6. Лю Шуай. Інтеграція різних видів мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. *Наукові інновації та передові технології. Серія "Педагогіка"*. Вип. № 7 (9). К. : Вид-во Наукові перспективи, 2022. С. 59-65.
7. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів. Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>.
8. Мадзігон В. М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002*. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Академія пед. наук України. Ч. 1. Харків : "ОВС", 2002. С. 23-37.
9. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів. *Рідна школа*. 2005. № 6. С. 10–12.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Газета "Освіта"*. 2001. № 38-39. С. 2-6.

- 
11. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. Херсон : ХДПІ, 1995. 104 с.
  12. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство й освіта в контексті глобальних і етнонаціональних процесів. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків : ОВС, 2002. С. 227–241.
  13. Хоружа О. В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. № 5. Львів : Національний університет Львівська політехніка, 2008. С. 147-156.
  14. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К. : УДПІ, 1996. 164 с.
  15. Budnyk Olena, Blyznyuk Tetyana. Ethnic Education of Personality in the Context of European Integration // *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień* / Pod redakcją naukową Alicji Szerłaq. – Oficyna Wydawnicza “Impuls”. Krakow 2005, s. 17–28.

**Василь Федоришин, Олена Хоружа, Ван Кань**

## **МЕТОДИ І ЗАСОБИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі активної інтеграції української педагогічної науки у світовий, європейський освітньо-інформаційний простір етнокультурна орієнтація системи національної освіти загалом і мистецької освіти зокрема набуває пріоритетного значення. Саме етнокультурна орієнтація мистецької освіти передбачає формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, підготовку принципово нової генерації інноваційно спрямованих учителів мистецтва, перманентне підвищення їх фахового рівня, невіддільність мистецької освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями, прилучення до надбань народної творчості, до здобутків як української, так і світової культури, побудову педагогічного процесу на гуманістичних засадах етнокультурних цінностей, зокрема, на етнопедагогічній деонтології українства.

Специфіка етнокультурної орієнтації мистецької освіти полягає у спрямованості процесу фахового навчання учителів музичного мистецтва на формування такої особистості майбутнього фахівця, яка відрізняється не тільки високим рівнем творчо-інтелектуальних можливостей, але й їх направленістю на розвиток духовності підростаючого покоління, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки, що є запорукою повноцінного суспільного розвитку.

Огляд науково-педагогічної літератури у галузі формування етнокультури, етнопедагогічної культури та її цінностей, етномузичної педагогіки, етнопедагогічного мислення, етнопедагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчує, що проблематиці етнокультурного розвитку особистості

приділялась належна увага. Зокрема, до розроблення різних аспектів означеної проблематики долучився ряд сучасних українських науковців, зокрема:

– А. Козир, Л. Куненко, Н. Павлюк, О. Хижна та ін. (в аспекті етнокультурної підготовки майбутніх вчителів музики);

– Н. Голубицька, О. Хоружа (в аспекті формування етнопедагогічної культури як складової етнокультури, а також етнопедагогічного мислення, етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічної діяльності як основних характеристик означеної культури);

– В. Коротеєва, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Є. Сявакко та ін. (в аспекті опори української педагогічної науки на систему цінностей, методів та засобів української етнопедагогіки як на засадничий базис системи національного виховання);

– М. Вовк, А. Іваницький, С. Садовенко, В. Федоришин та ін. (в аспекті практичної опори мистецького навчання на такі засоби української етномузичної педагогіки, як український музичний фольклор та національне мистецтво);

– Е. Кучменко, Г. Лозко, М. Стельмахович та ін. (в аспекті історико-культурної та етнософської парадигми підготовки майбутніх вчителів).

Аналізуючи наукову спадщину з означеної проблеми, надаючи їй належну оцінку, доцільно стверджувати, що на сьогоднішній день аспект проблеми етнокультурної орієнтації процесу організації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва не віднайшов нажаль належного висвітлення, оскільки нерозв'язаними є наступні протиріччя:

– між постійно зростаючими вимогами до удосконалення музично-виконавської діяльності студентів у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і недостатнім використанням етнокультурного потенціалу українського музичного фольклору і українського національного мистецтва як провідних засобів української етномузичної педагогіки;

– між потужністю етнокультурного потенціалу вищезазначених засобів української етномузичної педагогіки і недостатньою кількістю наукових досліджень, здійснених у напрямку

удосконалення музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

– між необхідністю переосмислення процесу мистецької освіти всіх рівнів щодо базування педагогічних процесів на гуманістично-ціннісному підґрунті української етнопедагогічної деонтології і недостатньою підготовленістю майбутніх учителів музичного мистецтва до формування в учнів духовної культури згідно з етнокультурними та етнопедагогічними ідеалами українського народу;

– між об'єктивними можливостями вищої етнокультурної освіти щодо інтенсифікації творчо-інтелектуального розвитку студентства за рахунок використання потенціалу методів і засобів української етномузичної педагогіки і недостатньою кількістю методичного забезпечення, спрямованого на вирішення цього завдання.

Таким чином, з огляду на необхідність розв'язання поданих вище протиріч, дослідження проблематики етнокультурної орієнтації студентів у процесі організації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає детального дослідження конкретних методів і засобів для забезпечення означеної орієнтації. Оскільки ступінь розробленості методичного забезпечення та його кількість не є на сьогодні достатніми, то актуальність проблеми конкретизації методів і засобів етнокультурної орієнтації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі організації музично-виконавської діяльності постійно зростає.

Під час провадження навчально-методичної роботи щодо етнокультурного спрямування організації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання, що стосується колективного вокально-хорового виконавства, організованого кафедрою музичної освіти, хорового співу і диригування, або сольних та колективних виступів студентів, організованих кафедрою інструментального та оркестрового виконавства, доцільно спиратися на застосування українського музичного народного та класичного мистецтва як на провідні засоби української етномузичної педагогіки, що є носієм і транслятором етнокультурних цінностей українства. Забезпечення етнокультурної



орієнтації концертної діяльності зазначених вище кафедр може здійснюватися за рахунок збільшення етнокультурних елементів в навчально-педагогічному репертуарі, основу якого має складати як українська народна пісенність, українська народна інструментальна музика, так і українське класичне й сучасне музичне мистецтво.

Завдяки використанню зазначених вище етномузичних засобів студенти набувають досвіду етнокультурної музично-виконавської діяльності. Водночас, багатий етнопедагогічний потенціал українського музичного фольклору різних родів і жанрів надає можливість удосконалювати чистоту інтонування, музичний слух та його координацію із голосом, пам'ять тощо. Комплексне застосування вищезазначених засобів сприяє усвідомленості потребового спонукання студентів щодо використання музичного фольклору в подальшій фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва.

Ознайомлення на заняттях з “Хорового класу”, “Хорового диригування”, “Оркестрового класу”, “Спеціального інструменту” тощо із зразками українського музичного фольклору в процесі “читання з листка”, завдяки наспівності, природності, зручності для виконання, сприяє також розвитку художньо-естетичних смаків та ідеалів майбутніх вчителів музики.

У процесі занять з “Хорового класу”, “Хорового диригування”, “Постановки голосу”, “Оркестрового класу”, “Спеціального інструменту” на матеріалі зразків українського музичного та класичного мистецтва часто застосовуються методи демонстрації, слухо-розумового споглядання та художнього вправлення. Педагогічне спостереження засвідчило, що означені методи у поєднанні із прийомами самостійного вибору твору, самостійного оцінювання його музичної виразності сприяють продукуванню художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музичного мистецтва відносно прослуховування і виконання вокально-хорових та інструментальних зразків українського музичного народного та класичного мистецтва.

Слід відмітити провідну роль, яку для етнокультурного спрямування організації музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, відіграє

проведення “Хорового форуму пам’яті А. Авдієвського”. Ця роль полягає в забезпеченні практичного розширення в студентів етнокультурно-мистецького досвіду. У процесі підготовки до виступу студент актуалізує переживання, пов’язані з сприйняттям і виконанням української пісні, романсу, арії як синтезу музики і слова.

Акцентуючи емоційно привабливі моменти підготовки та виконання українських народних та класичних вокально-хорових творів під час прилюдних виступів, викладач активізує потребу студента частіше переживати відчуття естетичної насолоди від виконання означених творів, задоволення від захоплення та оплесків публіки, що стимулює тонічне потребове спонукання щодо звернень до зразків українського музичного мистецтва [19].

Також ефективним є метод стимулювання художнього навчання шляхом оприлюднення результатів етнокультурно-мистецької діяльності. До прикладу, виконавська діяльність студентського оркестрового колективу, концертний репертуар якого складається із яскравих інструментальних зразків українського музичного фольклору або творів для оркестру М. Лисенка, Б. Лятошинського, Д. Січинського тощо, позитивно оцінена керівником-диригентом, відіграє значну роль щодо розвитку в студентства стійких художньо-естетичних потреб у подальшому виконанні та пропагуванні українського мистецтва.

*Організаційно-виховна робота*, спрямована на етнокультурну орієнтацію музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, може бути підсилена шляхом проведення так званих “фольклорних тижнів”, до прикладу “Тижня українського музичного епосу”. Це сприяє як опануванню студентами етномузичних знань на основі підтримання інтересу до епічних жанрів українського музичного фольклору, продукування художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики до слухання і виконання означених жанрів, поглиблення знань з історії України тощо, так і розширенню етнокультурно-мистецького досвіду [16].

У процесі підготовки означеного “Тижня українського музичного епосу” доцільно також проводити роботу з адаптації етнокультурних заходів до подальшого їх використання під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Зокрема, “Тиждень українського музичного епосу” може бути проведений студентами-практикантами для середніх та старших класів. Цей організаційний захід сприяє формуванню готовності студентів до використання методів і засобів української народної педагогіки у практичній фаховій діяльності вчителя музики.

Орієнтовний зміст “Тижня українського музичного епосу” подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**План проведення етнокультурних заходів  
під час “Тижня українського музичного епосу”**

День тижня	Заходи
Понеділок	Бесіда: “Героїчна історія України в епічних жанрах українського музичного фольклору” (із застосуванням методу демонстрації музичних творів та художньої ілюстрації за допомогою вокального виконання зразків української народної пісенності)
Вівторок	Повідомлення “Історичні жанри українського музичного фольклору: думи, балади, співанки-хроніки (із застосуванням методу демонстрації музичних творів та художньої ілюстрації за допомогою сольного та ансамблевого виконання студентами-бандуристами означених жанрів)
Середа	Лекція-концерт “Український фольклор у творах композиторів-класиків” (із застосуванням методу демонстрації музичних творів М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, виконаних студентським оркестровим колективом)
Четвер	Колективна доповідь “З історії розвитку української зброї” (із використанням методу художньої ілюстрації інформаційно-комунікаційними засобами)
П’ятниця	Інтерактивний хеппінг “Дидактичні ігри козацької педагогіки”

Організаційно-виховна робота щодо забезпечення етнокультурної орієнтації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва не має обмежуватись виключно організаційними заходами, пов’язаними безпосередньо із особистісною музично-виконавською діяльністю студентів.

Ефективність організаційно-виховної роботи може бути підсилена шляхом цілеспрямованого проведення комплексу більш широких заходів етнокультурно-просвітницького характеру, зміст яких відповідає змісту засобів української народної педагогіки, що безпосередньо концентрують і транслюють цінності української етнокультури.

Водночас, комплексна організація і проведення означених заходів етнокультурно-просвітницького характеру сприяють осмисленню студентами узагальненої цілісної картини засобів української народної педагогіки. Орієнтовний “План організаційно-виховної роботи з проведення етнокультурно-просвітницьких заходів” подано в таблиці 2.

Етнокультурна орієнтація музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва може бути підсилена шляхом систематичного формування в студентів етнокультурного тезаурусу в частині формування інтонаційно-естетичного фонду зразків українського музичного народного та класичного мистецтва, що може бути здійснено на основі міжпредметної інтеграції. Використовуються музичні дисципліни, що включають процеси слухання, сприймання та виконання означених зразків, а саме: “Хорове диригування”, “Хоровий клас”, “Оркестровий клас”, “Постановка голосу”, “Спеціальний інструмент”, “Вітчизняна та всесвітня історія музики”, “Методика музичного виховання” тощо.

Таблиця 2

**План організаційно-виховної роботи  
з проведення етнокультурно-просвітницьких заходів**

<b>Засоби народної педагогіки</b>	<b>Заходи</b>
Українська історія	Відвідування музею ювелірного мистецтва на території Києво-Печерського заповідника: огляд експозицій скіфської, слов'янської доби, періоду Київської Русі.
Рідне краєзнавство	Відвідування Національного музею архітектури і побуту України: огляд експозицій етнографічного районування України

Засоби народної педагогіки	Заходи
Український музичний фольклор	1. Відвідування вистав Національного народного хору імені Г. Верьовки 2. Організація зустрічей із А. Іваницьким – провідним фахівцем, що займається дослідженнями фольклорних традицій.
Національне мистецтво	Відвідування вистави Національного театру опери і балету імені Т. Шевченка “Запорожець за Дунаєм”
Українська мова	Відвідування творчого вечора Ліни Костенко

Методи демонстрації високохудожніх зразків українського музичного фольклору, а також художнього ілюстрування словесних пояснень слугують накопиченню відповідного інтонаційно-естетичного багажу, що сприяє формуванню художньо-естетичного смаку. Оскільки виконання під час застосування цих методів має бути досконалим, то для художньої ілюстрації мультимедійними засобами добираються твори, які звучать як у виконанні провідних колективів і солістів, так і твори, досконало виконані й записані студентськими колективами.

Наприклад, для демонстрації різних жанрів української народної пісенності можуть бути долучені записи української народної пісенності не тільки у виконанні Національного Заслуженого Академічного Українського Народного хору імені Г. Верьовки, але й записи лауреатів Хорового форуму пам'яті А. Авдієвського, а для ілюстрування кантиленного, моторного та речитативного типів мелодики доцільно використовувати не тільки записи українських народних пісень у виконанні С. Крушельницької, Д. Петриненко, О. Петрусенко, Д. Гнатюка, А. Солов'яненка та ін., але й у виконанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

З метою розширення етнокультурного тезаурусу доцільно використовувати методи заохочення до самостійного опрацювання студентами музичних фольклорних джерел. Для цього майбутнім

учителям музичного мистецтва пропонується за власним бажанням підібрати або найбільш яскраві, за їх думкою, або зовсім невідомі зразки народної музики для вокально-хорового, оркестрового репертуару. Для цього на основі використання методів колективного обговорення і формулювання висновків студентам пропонується вибрати з кількох прослуханих зразків найбільш характерний для певного жанру.

Свою позицію студенти мають обов'язково обґрунтувати, вербалізувавши свої враження від прослуховування і проаналізувавши дієвість засобів музичної виразності. Створення ситуації вибору під час застосування методів демонстрації та художньої ілюстрації активізує оцінну діяльність студентів щодо підбору фольклорних зразків і сприяє формуванню художньо-естетичного смаку. У такий спосіб мисленевому процесу студентів надається не тільки усвідомленого, а й емоційного забарвлення, що сприяє розширенню інтонаційно-естетичного фонду зразків музичного фольклору, а також забезпечує бажаність такого розширення [16].

Для формування в студентів етнокультурного тезаурусу як важливого чинника етнокультурної орієнтації їх музично-виконавської діяльності надзвичайно важливою є міжпредметна інтеграція навчальних курсів “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Спеціальний інструмент”, “Оркестровий клас”, безпосередньо пов'язаних із музичним виконавством, із музично-теоретичним курсом “Народознавство і музичний фольклор України” [20]. Вивчення кожної з тем цього курсу збагачує етнокультурний багаж студентів за рахунок групи етнопедagogічних, етномузичних, етнологічних понять, поступово розширюючи етнокультурний тезаурус і поступово наближаючи студента до набуття етнокультурної компетентності.

Розвитку етнокультурної компетентності сприяють підготовка та проведення етнокультурних олімпіад, спрямованих не тільки на виявлення теоретичних системних знань щодо цінностей української етнокультури, основ теорії українського музичного фольклору, різновидів українського народного багатоголосся, але й на практичне їх застосування шляхом моделювання проблемних ситуацій фахової

діяльності вчителя музичного мистецтва й розв'язання цих ситуацій засобами української етномузичної педагогіки [15], [19].

З метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурної компетентності доцільно застосовувати спеціально розроблені тренінги. В основі одного з таких тренінгів знаходиться вимога заповнити таблицю-словник основних понять з конкретної теми курсу: з теорії фольклору, релігійної культури українців, цінностей народної педагогіки тощо.

### **Тренінг етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.**

*Інструкція.* Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Етнокультура		
Етнос		
Етнологія		
Етногенез		
Етнопедagogіки		
Етнософія		
Етномузична педагогіка		
Музична фольклористика		
Музичний фольклор		
Дума		
Балада		
Лірична пісня		
Танцювальна пісня		
Календарна обрядовість		
Родинна обрядовість		
Дитячий фольклор		
Вертеп		
Матеріальна культура народу		
Духовна культура народу		
Засоби української етнопедagogіки		

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Принципи української етнопедагогіки		
Цінності української етнокультури		
Виховний ідеал українства		
Українська народна деонтологія		

З метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурної компетентності доцільно залучати метод проблемно-рефлексивного полілогу з використанням елементів навчальної дискусії, який містить три фази. До прикладу, на першій фазі, під час вивчення курсу “Народознавство і музичний фольклор України”, зокрема, у процесі вивчення теми “Національний характер українців”, відбувається викладення фактичного матеріалу, яке носить проблемний характер. Здійснюється проблемний розгляд сутності наступних понять: ментальності, національних відмінностей як відмінностей психології мислення, етнічних складників українського характеру, основних соціальних типів українського суспільства, національного типу людини-українця, соціо-психічного складу українського народу. Під час першої фази кожен із студентів, не повторюючи один одного, має відструктурувати проблеми, пов’язані з вадами національної психіки.

На другому етапі учасники висувають власні ідеї щодо визначення означених проблем. На третьому етапі відбувається колективне обговорення, яке застосовує елементи навчальної дискусії із створенням ситуації протилежних думок, наукової суперечки.

Формування та розвиток етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва стає більш ефективним у разі застосування бінарних методів, детально обґрунтованих українським дидактом А. Алексюком [1, 321-322]. До таких методів можна віднести: словесно-інформаційний, словесно-проблемний, словесно-евристичний.

Опрацювання тематики, присвяченої українському музичному фольклорові на основі цих методів, дозволяє розширити музично-фаховий світогляд майбутніх вчителів музичного мистецтва за



рахунок синкретичності фольклору, що залучає ряд суміжних дисциплін, поглибити музично-теоретичну підготовку на основі викладення основних засад теорії фольклору, збагатити музичні враження студентів, а також накопичити пісенний багаж для занять у школі та роботи у хоровому колективі на основі вивчення зразків музичного фольклору України.

Саме сформованість етнокультурного тезаурусу зокрема та етнокультурної компетентності загалом уможлиблює повноцінну й ефективну інтерпретаційну діяльність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, яка, в свою чергу, забезпечує підґрунтя для етнокультурної орієнтації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Колосальну роль для цього відіграє формування в студентів умінь творчої інтерпретації фольклорного музичного твору. Для формування та розвитку означених умінь доцільно комплексно застосовувати методи бесід, обговорень, поточних коментарів, вербалізації змісту фольклорних творів (вербальні методи); демонстрації фольклорних творів, художньої ілюстрації словесних пояснень (демонстраційно-образні методи); художнього вправляння, власне інтерпретаційного опрацювання, варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів.

Адже, на думку Г. Падалки, “процес мистецької інтерпретації містить ... значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю треба ... виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор” [8, 190].

Етнокультурна орієнтація музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється найбільш ефективно, якщо наведені вище вербальні, образно-демонстраційні, теоретичні та інші методи будуть забезпечувати поетапну інтерпретацію зразку фольклорного музичного зразку.

I етап – *історико-теоретичні відомості про твір*. На цьому етапі інтерпретаційної діяльності під час самостійної роботи студентів залучаються методи самостійного опрацювання літературних та інтернет джерел, коли студенти самостійно віднаходять відомості щодо історичної епохи створення

фольклорного зразку, його родової приналежності, жанрових особливостей. У процесі індивідуальних і групових занять на цьому етапі використовуються методи пояснення, обговорення набутої інформації, поточних коментарів.

*II етап – визначення змістової складової, а також аналізу засобів виразності: характеру твору, поетики, форми, складочислової будови, наспіву, ладу, динаміки* тощо. На цьому етапі інтерпретаційної діяльності розробляється музикознавчий контекст: майбутніми вчителями музики самостійно визначається характер зразка, аналізується роль і значення засобів музичної виразності у створенні означеного характеру. Під час групових та індивідуальних занять використовуються методи вербалізації змісту фольклорного твору, розкриття художнього образу, аналізу і конкретизації виразних засобів, пояснення і художньої ілюстрації для підтвердження означеного пояснення тощо.

*III етап – оцінювання етнокультурного потенціалу фольклорного зразка* на основі аналітичних і порівняльних операцій щодо зразків одного виду, але різних жанрів, одного жанру, але різних епох тощо. На цьому етапі доцільно застосовувати методи етнопедagogічного аналізу фольклорного твору в якості засобу української етномузичної педагогіки, аналізу його етнокультурного значення. Використовуються також методи моделювання проблемної ситуації, яка залучала б даний зразок музичного фольклору в якості засобу вирішення етнопедagogічної задачі. Залучаються також методи порівняльного аналізу щодо вибору того чи іншого зразка для вирішення конкретної задачі.

*IV етап – оцінювання різних інтерпретацій у процесі виконання.* На останньому етапі інтерпретаційної діяльності студента залучаються методи художньої демонстрації, художнього вправління, виконання етюдів, варіантної розробки фольклорного твору. Після виконання фольклорних зразків як результату поетапної інтерпретаційної діяльності важливо застосовувати методи колективного обговорення почутого, аналізу і оцінювання оригінальності здійснених інтерпретацій, самоаналізу результату проведеної роботи, рейтингового ранжування оригінальності інтерпретаційної діяльності.

Для етнокультурного спрямування музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання значну роль відіграє не тільки навчально-методична та організаційна, але й *наукова робота* студентів, яка також ґрунтується на міжпредметній інтеграції навчальних дисциплін, безпосередньо пов'язаних із музичним виконавством, серед яких “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Спеціальний інструмент”, “Оркестровий клас”, “Постановка голосу” тощо, із навчальними курсами “Народознавство і музичний фольклор України”, “Історія України”, “Ділова українська мова”, “Педагогіка”, “Психологія” та ін.

У межах наукової роботи із студентами, зокрема, у контексті проблемних груп, доцільно планувати тематику, яка дозволяє, поглибивши етнокультурні знання, знання у галузі української народної педагогіки, української етномузичної педагогіки, засвоєні під час вивчення навчальної дисципліни “Народознавство і музичний фольклор України” до рівня ерудованості у цих царинах, паралельно спрямувати музично-виконавську діяльність на трансляцію цінностей етнокультури, активізувавши комплекс мисленнєвих операцій, збагативши в студентів фонд зразків українського музичного фольклору, а також розширивши етнокультурний тезаурус [19].

Означена тематика для роботи студентів у проблемних групах може включати, до прикладу, такі теми, як “Українська народна пісенність як втілення цінностей народної педагогіки”, “Виховні ідеали етнопедагогіки як віддзеркалення психології українського нації” тощо. Для оприлюднення результатів роботи проблемних груп доцільно провести науково-практичну конференцію або семінар, проблематика яких спрямована на етнокультурну орієнтацію музично-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів. До прикладу, організація та проведення студентської науково-практичної конференції “Цінності української етнокультури як основи творчості українських композиторів-класиків” дозволили студентам не тільки виступити із науковими доповідями, підготовленими у річищі означеної проблематики, проілюструвати ці доповіді виконанням творів М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, Л. Ревуцького, М. Скорика, К. Стеценка. І. Шамо

та ін., але й опублікувати на цьому матеріалі наукові студентські статті та тези доповідей, що дозволило активізувати практичну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до наукової та науково-методичної діяльності.

У межах наукової роботи із студентами у контексті забезпечення етнокультурного вектору музично-виконавської діяльності, окрім організації наукової роботи в проблемних групах вельми важливу роль відіграє робота із студентством у наукових гуртках. Оскільки засідання наукових гуртків відбувається, як правило, один раз на два тижні, тобто достатньо систематично, то це дозволяє систематичне застосування багатой палітри методів, засобів і прийомів, серед яких: методи аналізу наукової літератури, пізнавального спору, навчальної дискусії, художньої ілюстрації (вокальне виконання силами студентів зразків українського музичного фольклору різних жанрів), демонстрації музичних творів, евристичної бесіди, навчальної дискусії, прийом створення ситуації самостійного вибору, практично всі засоби української народної педагогіки тощо [18].

Етнокультурна спрямованість у процесі планування та конкретизації тем для роботи наукових студентських гуртків дозволяє під час засідань означених наукових гуртків здійснювати обмін поглядами майбутніх фахівців щодо виявлення місця і ролі української етнокультури, української етномузичної педагогіки, її цінностей, засобів і методів в сучасній мистецькій освіті, в системі української школи всіх рівнів, щодо виховного потенціалу системи етнокультурних цінностей, їх актуальності в сучасних соціокультурних умовах, важливості використання засобів української етномузичної педагогіки у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до провадження якісної музично-виконавської діяльності.

Завдяки використанню методу пізнавального спору студенти мають змогу висловлювати багатий спектр думок щодо зазначених вище положень, озвучених у доповідях. Ситуація протилежних думок у процесі пізнавального спору сприяє інтенсифікації засвоєння знань щодо виховних ідеалів української народної педагогіки, компонентів духовності українського народу, етнокультурних

цінностей тощо. На цій основі відбувається розширення етнокультурного тезаурусу за рахунок засвоєння нових понять та оперування ними в процесі дискусії.

Розширення етнокультурного тезаурусу відбувається також у частині розширення фонду зразків українського музичного фольклору шляхом використання методу художньої ілюстрації, що сприяє етнокультурній орієнтації студентів під час музично-виконавської діяльності. Етнокультурна орієнтація забезпечується у процесі відпрацювання механізму мисленнєвих операцій завдяки непомітному скеровуванню думок під час пізнавального спору та наверненню до певних видів розумових дій.

Зокрема, пропонується для підтримки поглядів дискутуючих сторін порівняти етнокультурні цінності риси українського та китайського народів, методи народної педагогіки та класичної педагогічної науки, українську та італійську народну пісенність в якості засобів народного виховання. Для відпрацювання етнокультурного тезаурусу пропонується здійснення аналізу прослуханих доповідей, абстрагування їх певних положень, узагальнення виступів та ін. Таким чином, метод навчальної дискусії, застосований на засадах інтеграції навчальних дисциплін (курси “Народознавство та музичний фольклор України”, “Вітчизняна та всесвітня історія музики”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас”, “Спеціальний інструмент”, “Постановка голосу”, “Ділова українська мова” тощо), виявився достатньо ефективним для формування не тільки етнокультурного тезаурусу, але й етнокультурної компетентності, оскільки охоплював як безпосередньо когнітивно-знаннєву діяльність студентів, так і застосування отриманих знань під час наукових досліджень.

Для ефективного забезпечення практичної етнокультурної орієнтації музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів вельми велику роль відіграє участь студентів у “Декадах української мови”, які проводяться на загально-університетському рівні. Відбір виконавців здійснюється на основі заохочувально-узагальнюючого контролю студентів, які найбільш успішно проявили себе у навчальній діяльності з курсів “Постановка голосу”, “Хоровий клас”, “Хорове диригування”,

“Оркестровий клас” при опрацюванні і виконанні під час екзаменаційної сесії зразків українського класичного та народного мистецтва. Майбутні вчителі музики беруть участь у цих наукових заходах, представляючи українське музичне мистецтво, яке символізує синтез українського слова, поєданого з музикою.

Застосування методу демонстрації українських народних пісень різних жанрів і вокальних творів українських авторів у “Декаді української мови” виконує функцію практичної етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності в частині створення і розширення етнокультурного тезаурусу, а саме сформованості фонду зразків українського народного та класичного мистецтва, які є ефективними засобами української етномузичної педагогіки.

Спираючись у процесі наукової роботи із студентами на одну із провідних засад етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності, а саме, на залучення інтегративного підходу, що передбачає педагогічно-творчу взаємодію між викладачами різних навчальних дисциплін, під час планування наукової діяльності студентів доцільно враховувати зміст курсів “Вітчизняна та всесвітня історія музики”, “Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва”, а також “Народознавство та музичний фольклор України”.

Водночас важливим є збалансування напрямків навчально-методичної, організаційно-виховної та наукової роботи. До прикладу, в межах наукової роботи в проблемних групах із студентами опрацювання тематики “Виховний потенціал епічних жанрів українського фольклору”, яка охоплює історичний період від доби Київської Русі до героїчної Козацької доби, коли українським народом створювались жанри билин, дум, балад, співанок-хронік, доцільно здійснити узгодження із тематичним планом названих вище навчальних курсів, а також із плануванням організаційно-виховної роботи, зокрема в частині проведення “Тижнів українського музичного епосу” (див. табл. 1, табл. 2).

Під час опрацювання цього періоду розвитку української музичної культури на заняттях з курсів “Народознавство та музичний фольклор України”, “Вітчизняна та всесвітня історія музики”,

“Хорове диригування”, “Хоровий клас”, “Спеціальний інструмент”, “Постановка голосу”, “Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва” тощо відбувається формування та розвиток зовнішньої сторони потребового спонукання студентів за рахунок залучення методу поточного контролю рівня знань, який виступає в якості каталізатора потребового збудження щодо набуття етнокультурної інформації, періодично констатуючи її дефіцит.

За допомогою варіювання вербальних, теоретичних та наочно-демонстраційних (практичних) методів, застосованих під час опрацювання із студентами в проблемних групах тематики “Виховний потенціал епічних жанрів українського фольклору”, здійснюється розвиток внутрішньої сторони мотиваційної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва. Варіюючи вербальні методи – пояснення, бесіду, поточний коментар, метод спрямування на самостійне опрацювання історичних і музично-теоретичних джерел – професорсько-викладацький склад активізує інтерес студентів до таких засобів української етнопедагогіки, як рідна історія та музичний фольклор, надаючи можливість осягнення історичних подій під “етнокультурним” кутом зору завдяки фольклорним зразкам, які містять історично-правдиву характеристику цього періоду.

Комплексне застосування методів художньої ілюстрації, а також прийомів створення ситуацій самостійного вибору та оцінювання виконання зразків епічного фольклору під час “Тижнів українського музичного епосу” сприяє процесам тонічного потребового спонукання щодо прослуховування і виконання українського музичного фольклору та українського національного класичного та сучасного музичного мистецтва. Під час колективного формулювання висновків, що, як правило, підсумовують засідання проблемних груп, важливим є акцентування значущості змісту української історії та музичного фольклору як дієвих засобів української етнопедагогіки, особливо ефективних у справі патріотичного виховання підростаючого покоління.

Водночас, використання методу колективного формулювання висновків сприяє формуванню готовності студентів до застосування етнопедагогічних засобів і методів у фаховій діяльності вчителя

музики. Розгляд української історії та музичного фольклору під кутом зору засобів української етнічної педагогіки сприяє процесу етнокультурної навічально-виховного процесу, що є однією з констант етнокультурної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності.

Наукова робота в наукових гуртках та проблемних групах, організована в річищі етнокультурної навічально-виховного процесу, сприяє педагогічній рефлексії студентів щодо ефективності використання засобів і методів української етнічної педагогіки, а також комплексних методів у вирішенні проблемних ситуацій фахової діяльності вчителя музики під час проходження педагогічної практики, зокрема, у процесі провадження музично-виконавської діяльності, запланованої для комбінованих уроків музичного мистецтва. Організацію та конструювання наукової роботи також доцільно здійснювати на методологічному підґрунті інтегративного підходу до знань, які студенти отримують під час вивчення навчальних дисциплін “Народознавство та музичний фольклор України”, “Методика музичного виховання”, “Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва”, “Хорове диригування”, “Спеціальний інструмент” тощо.

Прикладом для педагогічного сприяння формуванню в студентів педагогічній рефлексії щодо ефективності використання засобів і методів української етнічної педагогіки, зокрема, активному залученню різних жанрів української народної пісенності та українського класичного музичного мистецтва під час провадження музично-виконавської діяльності [24], може слугувати відпрацьовування проблемною групою НСТ тематики “Ціннісні орієнтири української етнопедагогіки як інструмент удосконалення музично-виконавської діяльності сучасного вчителя музики”. Під час наукового дослідження цієї тематики проблемною групою студентами було проаналізовано роль, значення та етнокультурно-аксіологічний потенціал цінності-цілі, цінностей-відносин, цінностей-засобів, а також методів української етнічної педагогіки для покращення практичної музично-виконавської роботи вчителів музичного мистецтва.



До завдань дослідження цієї теми проблемною групою було віднесено:

- здійснити узагальнення знань студентів щодо цінностей української етнічної педагогіки;

- сприяти осмисленню майбутніми вчителями музики їх потужного виховного потенціалу для практичного застосування на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти;

- розкрити зміст українського музичного фольклору та українського національного музичного мистецтва як провідних засобів української етнічної педагогіки у контексті постановки та вирішення проблемних ситуацій на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі;

- відпрацювати варіанти творчого поєднання образно-демонстраційних методів, вербальних методів мистецького навчання із наведеними вище засобами української етнічної педагогіки;

- сприяти процесам педагогічної рефлексії студентів щодо результату застосування під час музично-виконавської діяльності у процесі педагогічної практики означених засобів і методів.

За підсумками наукової роботи в проблемній групі було проведено “круглий стіл” з означеної тематики, під час якого було констатовано наступне:

- для виконання поставлених завдань в процесі роботи проблемної групи було застосовано як загально-педагогічні методи, засоби і прийоми, так і безпосередньо методи української етнічної педагогіки;

- з групи загально-педагогічних методів найбільш ефективними виявились наступні: метод аналізу народознавчої, музикознавчої, етнопедагогічної літератури з теми, метод педагогічних спостережень і самоспостережень, метод вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, бесіда, метод навчальної дискусії, а також методи демонстрації музичних творів та художньої ілюстрації;

- з групи інструментарію української етнічної педагогіки найбільш ефективними виявились наступні: метод виховання мистецтвом, метод виховання словом, метод виховання грою;

- основою етнокультуризації процесу мистецького навчання в закладах середньої освіти є провідні засоби української етнічної

педагогіки – український музичний фольклор та українське національне музичне мистецтво, які виконують функцію провідних виховних цінностей-засобів саме для роботи вчителя музичного мистецтва;

– конкретизовано педагогічний потенціал дитячого фольклору, а саме музичних ігор як провідного засобу української етнічної педагогіки;

– в процесі роботи проблемної групи студентами було створено банк народних ігор, притаманних різним регіонам України;

– доведено, що саме застосування музично-ігрового фольклору є однією з найдієвіших форм залучення школярів до української етнокультури, що максимально відповідає особливостям дитячої психіки.

Під час проходження педагогічної практики студенти змогли втілити результати роботи цієї проблемної групи у практичну діяльність вчителя музичного мистецтва, зокрема, приділити велику увагу використанню музично-ігрового фольклору у навчально-виховній роботі з учнями. Ця сторона практичної фахової діяльності студентів, пов'язана із саме із залученням музично-ігрового фольклору, сприяла розвитку креативності як музичного мислення самих практикантів за рахунок привнесення елемента музичної імпровізації під час варіювання вокального та інструментального супроводу ігор, так і розвитку творчих здібностей, фантазії, уяви учнів, даючи можливість привнесення у гру авторства дітей.

Прикладом ефективності у сенсі музично-творчого розвитку дітей серед записаних і досліджених проблемною групою зразків українського музично-ігрового фольклору виявилась гра “Зайчик”, записана студентами в селі “Семигори” Богуславського району Київської області. Застосовуючи метод педагогічної імпровізації у творчому поєднанні з методом етнічної педагогіки “виховання грою”, студенти під час “Вечора дозвілля”, організованого в межах педагогічної практики, запропонували школярам самостійно відкоригувати правила гри. Таким чином, “вовки” змогли прориватися в коло, а “зайчик” міг ховатися не тільки в колі, а де завгодно в залі. Подібні організаційні заходи виявились дуже корисними для школярів у контексті формування не тільки творчих

здібностей, але й ціннісних орієнтирів, смаків, ідеалів у річищу української етнокультури.

Етнокультурна орієнтація музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі наукової роботи означеної проблемної групи та втілення результатів дослідження під час “Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва” забезпечувалась на основі застосування педагогічного інструментарію, який включає наступне:

- методи, засоби і прийоми музичної імпровізації під час варіювання вокального та інструментального супроводу музично-ігрового фольклору (розвиток креативності музичного мислення);

- прийом створення ситуації самостійного вибору, коли студенти підбирали найбільш характерні і яскраві фольклорні зразки для музичного супроводження ігор;

- методи, засоби і прийоми інтерпретаційного опрацювання запропонованих для музичного супроводу фольклорних зразків;

- метод художньої демонстрації музичних творів українського народного та класичного мистецтва;

- метод художньої ілюстрації словесних пояснень;

- метод самоаналізу щодо художнього та інтелектуально-творчого впливу зразків українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва на власний рівень музичного виконавства;

- метод евристичного діалогу щодо ролі цінностей, засобів і методів української етнічної педагогіки в удосконаленні музично-виконавської діяльності роботи вчителя музичного мистецтва;

- метод “дискусійної гойдалки”, поєднаний із ситуаційним методом пізнавальної суперечки;

- вербальні методи бесіди, розповіді, поточних коментарів, пояснення;

- аналізу, колективного обговорення і формулювання висновків щодо проведеної проблемною групою наукової роботи та супроводжувальних мистецько-просвітницьких заходів.

З огляду на вищезазначене, доцільно констатувати, що проблематика етнокультурної орієнтації музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва розширює

спектр проблематики етнокультуризації мистецької освіти України всіх рівнів, передбачаючи подальше її розроблення за такими напрямками, як: системне запровадження етнокультурного аспекту в науково-методичне забезпечення фахового навчання студентів музично-педагогічних ЗВО; детальне розроблення методології етнокультурного підходу як базису для наукових досліджень; поглиблення практичного напрямку етнокультурної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Перелік використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Козир А. В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ : Логос, 2006. 58 с.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
4. Коротєєва В. О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Частина перша. Миколаїв : Сузір'я, 1994. 116 с.
5. Ліненко А. Ф. Теорія и практика формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності : дис. докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 403 с.
6. Лозко Г. Етнологія України. Київ : "Арт-Ек". 2004. 306 с.
7. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібник. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта Україна, 2008. 274 с.
9. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. Київ, 2004. Вип. 1 (6). С. 15-20.
10. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін) : метод. рек. Київ : НПУ, 1999. 33 с.
11. Руденко Ю. Д. Основи сучасного українського виховання Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.

12. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 143 с.
13. Стельмахович М. Методологічні засади української етнопедагогіки. *Початкова школа*. 1998. № 2. С. 41-43.
14. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ : “Наукова думка”, 1974. 156 с.
15. Хоружа О. В. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Наука і молодь* : збірник праць щорічної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (18 квітня 2008 року). Київ : Міжгалузевий інститут управління, 2008. Випуск 3. С. 14-16.
16. Хоружа О. В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. Праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Випуск 8 (13). С. 110-120.
17. Хоружа О. В. Етнопедагогічне мислення як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки* : зб. наук. статей. Черкаси : Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, 2009. С. 78-81.
18. Хоружа О. В. Засоби народної педагогіки в контексті формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції* : збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (14-16 травня 2008 р.). Київ : Видавництво Європейського університету, 2008. Т. 2. С. 76-78.
19. Хоружа О. В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Випуск 7 (12). – С. 116-122.
20. Хоружа О. В. Методичні умови формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики О. В. Хоружа. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : збірник матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам’яті професора О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина, 2010. С. 258-260.

21. Хоружа О. В. Роль етнопедагогічного мислення в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки*. Зб. наукових статей. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. Вип. LXVIII (68). С. 160-168.
22. Хоружа О. В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. Вип. 10. С. 183-191.
23. Хоружа О. В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал № 5*. Львів: Національний університет "Львівська політехніка". 2008. С. 147-156.

**Інна Коваленко, Сюе Юйвей**

## **СПЕЦИФІКА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

У сучасних умовах постає край важливою необхідністю оновлення процесу навчання і виховання фахівців нового покоління, формування духовної культури з орієнтацією на внутрішній культурний світ особистості з урахуванням реалій сьогодення. Одне з завдань полягає у зближенні нинішнього рівня освіти до мирового стандарту, залучення іноземної молоді, що навчається в нашій країні до кращих зразків європейської та світової культури та її пріоритетних цінностей, оскільки національні ознаки культури кожного народу створюють уявлення про цей народ, формує традиції, діяльність, забезпечує розвиток і прогрес нації.

Законом України "Про освіту" визначено мету освіти як "всесторонній розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї

діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору” [3].

Модернізація сучасної мистецької освіти вимагає вдосконалення розвитку культури та мистецтва, відкритості та взаємозбагачення культурними надбаннями та мистецькими ресурсами. Диригентська-хорова підготовка має величезний потенціал щодо формування особистості студентів мистецького напрямку, ефективно впливаючи на визначення ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних смаків та ідеалів, розуміння багатства й різноманітності диригентсько-хорових традицій.

Протягом останніх років проблематика диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, висвітлена в наукових дослідженнях, набула нового значення у контексті формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке має відбуватись у процесі фахового навчання. Водночас, деякі методологічні та методичні аспекти цієї проблеми до сьогоднішнього дня не віднайшли в науковій літературі належного розв’язання, особливо це стосується роботи з іноземними студентами, яка має свою специфіку і особливості.

Сутність сучасної підготовки іноземних студентів музично-педагогічних факультетів у сучасних умовах полягає у комплексному підході до вирішення завдань фахової підготовки в нових соціально-економічних умовах. Реалізація педагогічного аспекту цього підходу пов’язано з обґрунтуванням цілісної системи загальнонаукових, спеціальних знань і встановленням взаємозв’язку людини як суб’єкта діяльності. Змістовне оновлення мистецького навчання в сучасних умовах передбачає першочерговість впровадження таких напрямів як: забезпечення гуманістичних основ осягнення мистецтва; опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів (досягнення професійно-фахової компетентності

випускників, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення його культуровідповідності); дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою.

О. Отич [6] наголошує, що неперервність, ступневність, наступність та інтеграція є новою системою організації навчально-виховного процесу, що в сукупності сприяє оновленню мистецької освіти. Так, неперервність мистецької освіти зумовлена тим, що людське існування і життєтворчість особистості неможливо вилучити із певного соціокультурного контексту, який передбачає постійну взаємодію людини з мистецтвом і вимагає від неї певного рівня підготовки до її здійснення. Для фахівця у галузі мистецтва неперервність його освіти є визначальною умовою збереження його фахової придатності. Ступеневість стосується, передусім, мистецької та професійно-художньої освіти і передбачає виокремлення у даних системах різних освітніх ступенів. Це дає змогу забезпечити відповідний рівень професійної підготовки фахівців мистецьких спеціальностей від початкової мистецької освіти у дитячих музичних школах і до закладів післядипломної освіти. Наступність мистецької освіти вимагає узгодження змісту, форм і методів ознайомлення студентів із мистецтвом на різних ступенях їхнього навчання. Інтеграція у мистецькій освіті відповідає сучасним тенденціям науково-синтетичного осягнення дійсності. Вона реалізується через взаємодію різновидів мистецтва, забезпечуючи формування знань із художньої культури за принципом їхнього взаємозв'язку і взаємодоповнення. Завдяки цьому можна позбутися міждисциплінарної відокремленості у викладанні дисциплін художньо-естетичного та спеціального циклів.

Домінантним завданням сучасної підготовки іноземних студентів музично-педагогічних факультетів у сучасних умовах є формування у молодій людини духовного і фахового самовизначення в ринковій системі суспільних відносин, можливість самостійної взаємодії з динамічним світом практичної діяльності. Велике значення має здатність викладача допомогти студенту усвідомити і



розвинути свої здібності, особистісні якості, і, насамперед, якості потрібні для особистісної і фахової самореалізації.

Основними методологічними засадами мистецької освіти, Г. М. Падалка визначає такі: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа мистецької освіти; особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання; забезпечення системності мистецького навчання [7, 43].

Дійсно, гуманістичний, особистісно-орієнтований, системний підходи є визначальними при аналізі методологічних підходів при підготовці майбутніх фахівців. Великого значення у сучасних умовах має приділяється синергетичному та акмеологічному підходах, які на думку сучасних дослідників (Гузій Н. В. [2], Козир А. В., Федоришин В. І. [5] є новими провідними напрямками, що ґрунтуються на вищезазначених методологічних засадах і вивчають комплексний вплив факторів, підсилюючи один одного. Синергетичний підхід передбачає певний рівень діалогу людини з природою, соціумом, самим собою, оскільки в умовах нестійкості середовища, невизначеності виникає проблема управління розвитком в умовах нелінійного розвитку світу, а суб'єкт має можливості власного вибору найбільш сприятливого шляху [2, 50]. Згодні з думкою Н. Гузій, що “навчити” педагога набути професіоналізму неможливо, бо він формується і зростає тільки з ініціативи самого вчителя, тобто є детермінованим явищем. Синергетичний підхід до формування педагогічного професіоналізму визначає дискретність шляхів еволюційного розвитку педагога-професіонала [2, 51].

Спираючись на цей підхід, для іноземних студентів відкриваються нові вектори для вирішення задач фахового удосконалення і розвитку, формуючи самодетермінацію, самопроекування до власного саморозвитку, яке буде тривати продовж всього життя. Тому, ми не можемо не враховувати цінність і важливість акмеологічного підходу. Виходячи з позицій акмеологічного підходу, в особистості впродовж життя, вважає О. Рудницька, відбувається розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція та ін.), а у процесі виховання – якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: трудових (працьовитість, повага до чужої праці, акуратність,

відповідальність, ретельність, організованість, воля), моральних (доброта, чуйність, емпатія, доброзичливість, чесність, порядність, справедливість, правдивість, стриманість), естетичних (почуття краси природи, людських вчинків, творінь людського розуму і рук), художніх (художній смак, вибірковість сприйняття, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів), фізичних (прагнення до здорового способу життя, фізичного розвитку). Ці якості становлять елементи духовного світу людини, [8, 24] і є необхідною умовою формування майбутнього фахівця.

Теоретико-методологічне спрямування підготовки іноземних студентів до майбутньої діяльності поєднує систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, його культури під час фахової підготовки і художньо-педагогічної діяльності. Комплексне поєднання методологічних підходів (системного, гуманістичного, особистісно зорієнтованого, синергетичного, акмеологічного) створюють передумови ґрунтовного аналізу специфіки диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів музично-педагогічних факультетів у сучасних умовах.

Процес *диригентсько-хорового* навчання майбутніх фахівців музичного мистецтва характеризується складністю і багатоаспектністю. Вважаємо за необхідним та важливим виявлення та розкриття специфіки диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів у педагогічних університетів України. Диригентсько-хорова підготовка є одним із видів фахової підготовки іноземних студентів у педагогічних університетів, що входить до циклу фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки до майбутньої практичної діяльності. Гармонійне поєднання знань, вмінь та навичок становлять основу формування бажаних результатів у диригентсько-хоровій підготовці, що дає можливість на високому рівні здійснювати хормейстерську діяльність.

Змістом диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів музично-педагогічних факультетів є теоретичні, методичні і практичні дисципліни, які викладаються в індивідуальній, груповій та колективній формах, такі як хорове диригування, практикум роботи з хором, хоровий клас, хорознавство, хорове аранжування тощо. Хорова підготовка іноземних студентів педагогічних

університетів здійснюється в межах диригентсько-хорової і зміст її полягає в опануванні майбутніми фахівцями практичних навичок колективного хорового виконавства в процесі занять у навчальних хорах. На заняттях з хорового класу іноземні студенти музично-педагогічних факультетів проходять практикум роботи з хором, опановуючи основи керівництва хоровим колективом у процесі роботи над хоровими творами різної форми, реалізуючи знання, уміння і навички, набуті на індивідуальних заняттях з хорового диригування (диригентська техніка, методи роботи з хоровою партитурою, аналіз хорових творів, робота по партіях тощо).

Також майбутнім фахівцям надається можливість практично засвоїти знання, уміння та навички вокального та диригентсько-хорового виконавства, хорового аранжування, музичного навчання і роботи з хоровим колективом тощо. Тобто, диригентсько-хорова підготовка іноземних студентів педагогічних університетів – це процес фахової підготовки у системі диригентсько-хорових дисциплін (практичних, теоретичних і методичних), концертно-виконавської та музично-педагогічної практик, що підпорядкований розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню в нього знань, умінь та навичок, необхідних для роботи з хоровими колективами.

Аналіз наявних досліджень та публікацій з проблем організаційних форм підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва педагогічних університетів засвідчив, що зміст їх, здебільшого, стосується підготовки виконавців, без урахування педагогічної складової. Тому актуальною залишається проблема підготовки педагогів-музикантів до роботи саме у загальноосвітніх навчальних закладах і, зокрема, в якості керівників навчальних вокально-хорових колективів, шкільних хорів. Важливо також забезпечити обмін досвідом провідних хорових шкіл України та Китаю з таких напрямків: оптимізація організаційних форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; формування системи диригентсько-хорових умінь як показника готовності молодих фахівців до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; налагодження творчої взаємодії “викладач – студент”.

У диригентсько-хоровій підготовці головний акцент зроблено на формах роботи хорового класу та практикуму роботи з хором. Одним з провідних форм є хорова репетиція. В свою чергу, репетиційні форми роботи, в залежності від складності творів і поставлених задач, можуть здійснюватися окремо по хорових партіях, з групами та повним складом хору.

Форми організації вокально-хорової діяльності можуть бути різними і ми використовуємо їх в залежності від поставлених завдань:

1. Індивідуальні: співак виконує завдання індивідуально, користуючись безпосередньою допомогою викладача (хормейстера). Наприклад, це може бути завдання співу партій, показу ритму, викладання художнього образу твору. При цьому важливого значення набуває контроль за індивідуальною діяльністю.

2. Групова форма діяльності учасників хору застосовується при необхідності:

- розподілу співаків за партіями;
- поєднання співаків за виконавськими можливостями (середньої здібності, обдаровані, відсталі співаки);
- діяльності співаків за квартетами (S1, S2, S1, S2), (S, A, T, B);
- поділу за хоровими групами (S1, S2; A1, A2; T1, T2;).

3. Загальна колективна – робота з усім колективом на етапі відтворення художнього образу [10, 203].

Відповідно до особливостей роботи над музичними творами, організація репетиційної роботи відбувається у три етапи:

– керівник вивчає хорову партитуру, адаптує її до виконавських можливостей співаків; продумує алгоритм роботи (вступне слово, показ твору з наступним узагальненням вражень від сприйнятої музики у колективному обговоренні та загальній оцінці);

– заглиблення у зміст твору шляхом роботи по хорових партіях індивідуально та в ансамблях, спеціальних вправ та розспівок для подолання виконавських складнощів, роботи над засобами художньої виразності, необхідними для втілення художнього образу.

– підсумок роботи двох попередніх і передбачає удосконалення виконавської майстерності на основі творчого ставлення колективу до своєї діяльності в хорі.

З метою чіткої організації навчального процесу репетиційні заняття з хорового класу розподіляють на такі типи: засвоєння нових знань; засвоєння навичок і вмінь; комбіновані.

У диригентсько-хоровому навчанні однотипні заняття проводяться дуже рідко. Перевага надається заняттям комбінованого типу, зміст яких визначається чіткою структурою:

– теоретична частина (розкриття ідейно-художнього задуму композитора, образних деталей, важливих з погляду пізнання цілого;

– розспівування (підготовка слуху та уваги студентів до відтворення сприйнятої музики з метою розвитку вокально-хорових навичок);

– закріплення, засвоєння набутих навичок у роботі над музичним твором.

Одним з важливих місць у структурі комбінованого заняття з хорового класу важливе місце займає робота над хоровою партитурою. Музичний матеріал для такого виду роботи має бути різноманітним. На перших курсах – дитяча хорова музика, нескладні хорові мініатюри; на старших – твори гомофонно-гармонічної фактури, поліфонічні твори, інструментальні та вокально-інструментальні твори. У репертуар хору іноземних студентів ми включаємо твори різних жанрів і стилів. Це і класична музика, обробки українських і китайських композиторів, сучасні твори, що розширює світогляд студентів, які приїжджають к нам з різних країн. Особливу цікавість і захоплення у китайських студентів викликає музика українських композиторів і обробки українських народних пісень.

Результати вивчення науково-методичної літератури з питань диригентсько-хорового навчання дозволяють, провівши певні аналогії, виокремити дві категорії індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичну і практичну.

Теоретична підготовка здійснюється у теоретично-індивідуальних і теоретично-групових формах навчання. До теоретично-індивідуальних форм відносяться: робота з фаховою літературою (підручниками, посібниками, репертуарними збірками,

інтернет-публікаціями тощо), написання анотацій та розробка навчально-дослідних і творчих проєктів (презентацій, вокально-хорових обробок пісень, рефератів, курсових, дипломних тощо). В означених формах підготовки іноземні студенти залучаються до вивчення науково-методичних, мистецтвознавчих і творчих аспектів диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, опрацьовують нотний матеріал, придбають уміння аналізувати вокально-хорові твори в історико-стильовому, музично-теоретичному та виконавському аспектах. Також у майбутніх фахівців активізується розвиток творчих здібностей, закріплюються навички хорового аранжування та перекладення творів. До теоретично-групових форм навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки відносяться лекції, консультації та майстер-класи, організація яких має на меті повідомлення викладачами і сприймання студентами навчальної інформації і музичного матеріалу.

Практична категорія індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва об'єднує індивідуальні та групові заняття виконавсько-творчого спрямування. Зміст індивідуальних занять полягає в індивідуальному виконавстві, інструментальному виконанні хорових партитур, диригуванні творів тощо. Зміст колективних занять полягає в колективному виконавстві та хоровому співі під час репетицій і концертних виступів.

**Міждисциплінарні зв'язки.** Організація індивідуально-групових форм підготовки майбутніх фахівців до роботи зі шкільними хорами має професійно-педагогічне спрямування і здійснюється відповідно до навчальних програм з таких дисциплін: “Методика роботи зі шкільним хором”, “Хоровий клас”, “Практикум роботи з хором”, “Хорове диригування”, “Хорознавство” та “Хорове аранжування”, а також передбачає міждисциплінарний зв'язок з такими предметами, як “Методика музичного виховання”, “Основний (додатковий) музичний інструмент”, “Постановка голосу”, “Теорія музики”, “Музична література”, “Сольфеджіо” і “Гармонія”.

Викладання дисципліни “*Методика роботи зі шкільним хором*” відбувається під час лекцій та занять виконавсько-творчого спрямування і спрямоване на формування професійно-педагогічних

умінь іноземних студентів педагогічних університетів, майбутніх керівників шкільного хору. Під час лекційних занять опановуються основні положення теорії хорового виконавства та методики роботи з різноманітними за кількісним і якісним складом навчальних колективів.

На заняттях виконавсько-творчого спрямування майбутні керівники хорових колективів опановують навички роботи з народними та дитячо-юнацькими хоровими колективами (проектування і моделювання педагогічних ситуацій; методи репетиційної роботи; уміння працювати над навчальним і концертним репертуаром тощо). Зміст теоретично-індивідуальних форм навчання визначено такими уміннями, як опрацювання літератури з теорії і методики хорового виконавства, підготовка проектів роботи над конкретними хоровими творами (адаптація творів для виконання учнівським колективом певного складу, написання рефератів з методики роботи над конкретними творами, підготовка практичних етапів практичної роботи над твором тощо).

Викладання дисципліни *“Практикум роботи з хором”* відбувається на заняттях хорового класу та має на меті формування у студентів особистісних і практичних навичок керівника шкільного хору. У навчальному хорі задіяні бакалаври та магістри різних курсів, тому форми організації цього виду діяльності розраховані на активну участь бакалаврів молодших курсів (моделювання нестандартних педагогічних ситуацій; виконання завдань, поставлених бакалавром-диригентом; спостереження за роботою старшокурсників з хоровим колективом тощо).

Навчальна діяльність бакалаврів випускних курсів на практикумі роботи з хором полягає в опануванні технологій практичної роботи з хоровим колективом, моделюванні професійної діяльності керівника учнівського хору (організаційні моменти, підготовка матеріалів до репетицій та концерту; розспівування та настроювання голосів; вокально-хорова робота по партіях; робота над творами шкільного репертуару тощо).

На індивідуальних заняттях з хорового диригування іноземні студенти опановують техніку хорового диригування (засвоєння різних метричних схем і різних видів диригентського жесту; розподіл

функцій рук; формування штрихової техніки та техніки звуковедення; тактування пауз, фермат; робота над ритмічними, динамічними, темповими нюансами тощо), а також засвоюють основи роботи з хоровою партитурою, специфіку і прийоми диригування хоровими колективами у процесі вивчення різностильових творів тощо.

Заняття з *хорового аранжування* відбуваються, переважно, у теоретично-групових і теоретично-індивідуальних формах. Навчання з цього класу полягає у набутті іноземними студентами теоретичних знань з основ хорового аранжування, формуванні навичок аранжування, перекладення й обробки музичного матеріалу для різних складів хорових колективів; адаптація творів різного рівня складності; оволодіння основами комп'ютерної роботи з музичними редакторами (набір та друк партитур, звукозапис, зведення, тощо).

Великого значення має у підготовці майбутніх фахівців є залучення студентів до концертно-виконавської діяльності.

Зміст цих форм визначається особливостями навчального процесу та виконавської практики. Так, відкриті публічні виступи дають їм можливість реалізувати набуті у виконавських класах вокально-хорові, ансамблеві та диригентські уміння і навички. Контрольні заходи з дисциплін диригентсько-хорового циклу дають іноземним студентам змогу виконати завдання різного типу (індивідуальне виконання студентом хорових партій творів, що вивчались протягом семестру, з дотриманням темпу нюансів, штрихів, аплікатури, агогіки; виконання партій ансамблями); участь у екзаменах з хорового диригування (диригування хором); публічні виступи на академічних концертах кафедр; аналіз хорових виступів, самоаналіз диригентсько-хорової діяльності бакалаврів випускних курсів).

Концертна діяльність є незамінним засобом формування й розвитку у студентів основ артистизму та сценічної культури, закріплення навичок хорового виконавства та хорового диригування (участь студентських хорів у мистецьких акціях і проектах, конкурсах, фестивалях, концертах тощо). Музично-освітні заходи сприяють формуванню і розвитку педагогічних та організаторських умінь іноземних студентів.



Враховуючи специфіку диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів педагогічних університетів, зміст *педагогічної практики* і вимоги до них у її проходженні визначаються такими завданнями: формування професійних умінь і навичок роботи в реальних умовах роботи з учнями; поглиблення та закріплення знань іноземних студентів з диригентсько-хорових та теоретико-методичних дисциплін (методика роботи з хоровими колективами, методика музичного виховання, методика викладання хорового диригування, хоровий клас, хорове аранжування тощо); формування у майбутніх фахівців уміння спостерігати за роботою керівників навчальних хорів та вокальних ансамблів, здійснювати педагогічний аналіз їхньої діяльності (визначати позитивні і негативні сторони, умовно ставити себе на місце керівника хору, проектувати власний варіант роботи над конкретним хоровим твором з конкретним хоровим колективом тощо); засвоєння іноземними студентами специфіки вокально-хорової роботи на уроках музики та в шкільних центрах дитячо-юнацької творчості (планування роботи колективу, формування репертуару і допоміжних матеріалів, специфіка проведення індивідуальних, групових та колективних занять з учнівським хором, ансамблем, підготовка та проведення концертних виступів колективу тощо); реалізація студентами знань з фахових методик, педагогіки і психології в процесі практичної організаційної та навчально-виховної роботи в учнівських вокально-хорових колективах; формування у іноземних студентів уміння оперувати набутими музично-теоретичними знаннями, вокально-хоровими та диригентсько-хоровими навичками в процесі підготовки і проведення репетицій шкільного хору (ансамблю); формування у студентів практичних умінь навчання учнів елементам музичної грамоти у її взаємозв'язку з практикою співу в хорі; практична робота в хорових групах по голосах з опанування учнями навичок ансамблевого співу; виконання студентом функцій керівника-диригента учнівського хору під час репетицій і концертних виступів; демонстрація своєї самостійної роботи з хором (ансамблем) на заліковому позакласному заході.

*Компонентна структура диригентсько-хорових умінь.* Аналіз диригентсько-хорової підготовки показав, що існують різні підходи

до визначення структури хормейстерської діяльності та виділення її основних компонентів або основних частин, за допомогою яких ця діяльність і здійснюється.

На наш погляд, структуру диригентсько-хорових умінь іноземних студентів педагогічних університетів складають наступні компоненти: мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, комунікативний, емоційний, творчий. Конкретизуємо визначені компоненти.

*Мотиваційний компонент* – це вироблення установки на значущість умінь, на їх особистісно-ціннісне значення, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби здійснення хормейстерської фахової діяльності. Спеціальні дослідження засвідчили залежність будь-якої ефективності, в тому числі навчальної і трудової діяльності від мотивів. Мотиваційний компонент диригентсько-хорових умінь іноземних студентів педагогічних університетів буде змінюватись і поглиблюватись залежно від активізації інтересу до диригентської діяльності та створення позитивного ставлення до хорового мистецтва взагалі діяльності.

Під поняттям “мотивація” ми розуміємо сукупність мотивів, що викликають та спрямовують діяльність людини в конкретний момент. В той же час мотив – це спонукальна причина поведінки та дій людини. Психологічна наука визначає, що в основі мотиву лежить потреба – необхідність в чомусь, що вимагає задоволення. Надважливою складовою мотиваційного компонента є також вибір студентом конкретної мети і формування його намірів щодо майбутньої фахової діяльності в якості керівника хорового колективу.

*Пізнавальний компонент* – це теоретична основа диригентсько-хорових умінь та навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва. Формування будь-яких умінь здійснюється через оволодіння новими знаннями. Але важливим є не стільки знання самі по собі, скільки можливість використовувати їх, оперуючи при розв’язанні теоретичних чи практичних завдань.

Рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок представлений у вільному оперуванні цими знаннями, що забезпечує

успішність практичної роботи керівника хору. Знання, якими повинен оперувати вчитель музичного мистецтва: концептуальні положення загальної мистецької педагогіки, програмних вимог з музичного мистецтва, основних вимог щодо хорового співу школярів у системі загальної мистецької освіти; методи формування естетичних смаків і ціннісних орієнтацій учнів у процесі засвоєння хорової музики; психологічних особливостей хорового співу й диригування; соціально-педагогічних функцій учнівського хору; професійних вимог до керівника хорового колективу; змісту диригентсько-хорових дисциплін (хоровий клас, хорове диригування, практика роботи з хором, хорознавство, хорове аранжування, методика роботи з хоровими колективами тощо); принципів класифікації співочих голосів та розподілу їх по хорових партіях; різноманітного за стильовими й жанровими ознаками музичного матеріалу (робочого й концертного), придатного до роботи з учнівським хором; методів музично-теоретичного і диригентсько-хорового аналізу творів, специфіки читання хорових партитур за фортепіано; основ обробки, аранжування, перекладення хорового матеріалу для певного складу виконавців; змісту музично-педагогічної, концертної та освітньої роботи учителя музики у загальноосвітньому навчальному закладі; основ сучасних комп'ютерних технологій в музиці.

*Діяльнісний компонент* диригентсько-хорової підготовки іноземних студентів педагогічних університетів – це сукупність практичних дій, що спираються на відповідну теоретичну основу процесу формування даних умінь. Для розкриття шляхів і методів формування диригентсько-хорових умінь студентів педагогічних університетів необхідно перш за все з'ясувати, які саме вміння необхідно у нього формувати і удосконалювати.

Проаналізувавши завдання диригентсько-хормейстерської діяльності, до спеціальних диригентсько-хорових умінь майбутніх фахівців з музичного мистецтва ми відносимо:

– *музично-аналітичні* (навички музично-теоретичного й історико-стильового аналізу хорового твору – визначення форми, тонального плану, фактури викладу, особливостей аранжування,

засобів музичної виразності, історії створення твору, відомостей про автора тощо; виконавський аналіз окремих партій);

– *слухові* (внутрішня слухова уява, вміння чути звучання усіх хорових партій, визначення на слух недоліків виконання);

– *вокально-хорові* (вільне володіння власним голосом, уміння показати партії голосів в різних діапазонах, показ прийомів звуковедення, навички читання хорових партитур з аркуша за фортепіано);

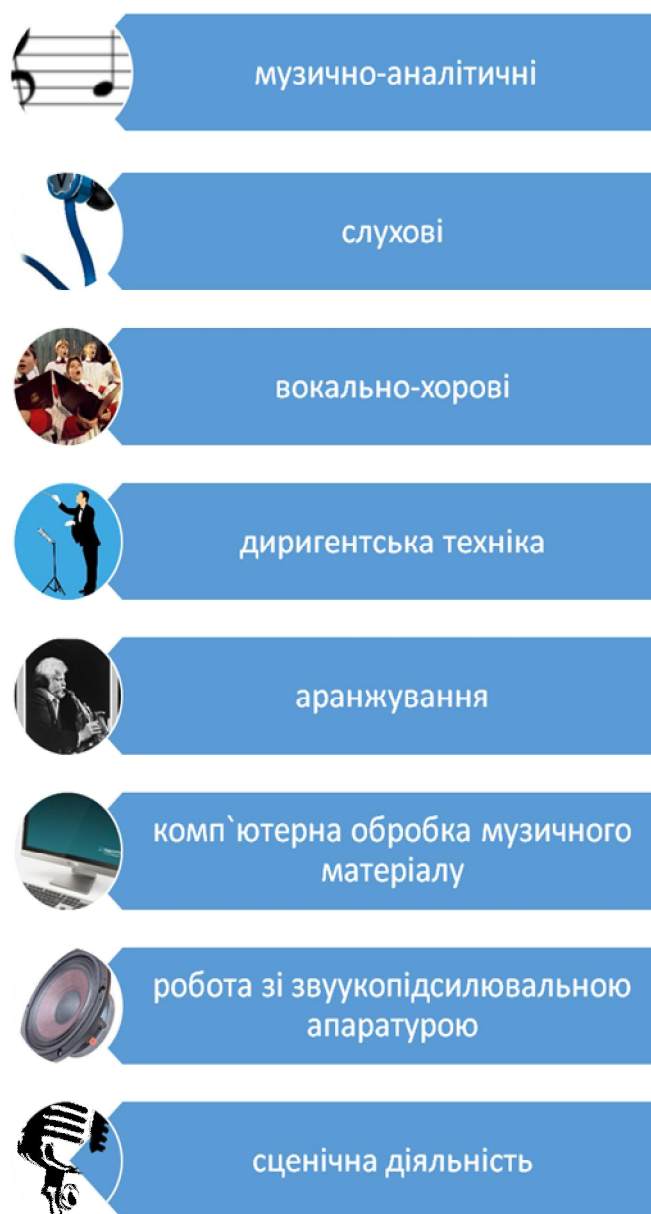
– *диригентські* (володіння елементами диригентського афтакту; правильне відтворення в диригентському жесті ритмічних нюансів, характеру звуковедення; свобода диригентських рухів, їхня графічна якість і художня доцільність);

– *аранжування* (застосування навичок перекладення й обробки творів, написаних для колективу іншого вікового й професійного складу; застосування елементів композиції);

– *комп'ютерної обробки музичного матеріалу* (аранжування та звукозапис, набір нот і партитур);

– *роботи зі звукопідсилювальною апаратурою* (мікрофонами, мікшерами, колонками, звуковими моніторами; специфіка хорового співу перед мікрофоном тощо);

– *сценічної діяльності* (навички сценічного диригування, наявність сценічної культури, особливості сценічної поведінки та зовнішнього вигляду, урахування акустичних особливостей сцени та концертної зали) (див. рис. 1.1).



*Рис. 1. Спеціальні диригентські вміння*

Функціональні вміння іноземних студентів педагогічних університетів ґрунтуються на досвіді роботи з навчальним студентським хором та шкільними аматорськими хорами, набутому в процесі фахового навчання. Означені якості визначаються трьома складовими:

– наявністю досвіду практичної роботи з хоровим колективом, вокальним ансамблем (адаптація до нових умов діяльності, спроможність встановити зв'язок між набутим досвідом і якісно

новою проблемною ситуацією, сформованість навичок самоосвіти, наявність власної позиції і власної думки, досвід співпраці);

– спроможністю виконувати функції керівника хорového колективу (організаційну, педагогічну, комунікативну, координаційну, інтерпретаційну);

– готовністю керівника учнівського хору до здійснення основних видів діяльності (проективно-конструктивної, аналітико-синтетичної, організаційно-педагогічної, концертно-виконавської).

До *комунікативного компоненту* іноземних студентів педагогічних університетів ми відносимо вміння досягати взаєморозуміння з учасниками хорového колективу, встановлення педагогічно доцільних відношень з ними, домагатися доброзичливих і творчо продуктивних відносин у студентському колективі. Керуюча позиція педагога у процесі комунікації з творчим колективом неподільно пов'язана з постійним творчим пошуком та передбачає діяльність у мінливих обставинах. При здійсненні комунікації з творчим колективом від керівника вимагається гнучкість, мобільність і швидка реакція. Педагог повинен встановити доброзичливі рівні робочі стосунки з учасниками хорového колективу. При цьому велике значення має загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція.

Хоча вербальні складові комунікативного процесу є природним ґрунтом спілкування між людьми (до них відносяться, зокрема, пояснення, запитання, коментування тощо), специфічна сутність, експресивний зміст різних видів мистецтв, а тим більше музики, що будується на емоційній змістовності образів, не може бути адекватно виражений за допомогою слів. Саме тому однією з характерних рис педагогічної комунікації з творчим колективом (хором) є сугестивний (від. лат. *suggestio* – навіювання) вплив керівника на колектив, який здійснюється за допомогою таких невербальних засобів комунікаційного процесу як пластика, міміка, жестикуляція, пауза. Можна стверджувати, що успіх комунікації з творчим колективом багато в чому залежить від того, наскільки керівник володіє засобами та методами сугестивного впливу. До специфічних умінь комунікативного спілкування з творчим колективом (хором), які повинен опанувати майбутній керівник хорového колективу

належать виконавські засоби комунікації – музикування, диригування, пластичне інтонування тощо. Важливою складовою педагогічної комунікації з творчим колективом є також інформаційні засоби спілкування – мультимедійні, комп'ютерно-технологічні, друковані.

Диригент-хормейстер не тільки передає засобами педагогічної комунікації певну інформацію хористам, але і здійснює контроль за її виконанням. Керівнику для успішної роботи з хором важливим є зворотній зв'язок – реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаєморозуміння, взаємозбагачення учасників творчого педагогічного процесу. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, виражений у його позиції, поглядах, вчинках.

Постійне спілкування із творчим колективом являється специфічною особливістю педагогічної і творчої діяльності керівника хорового колективу. Від вміння спілкуватися в процесі репетиційних занять багато в чому залежить ефективність здійснення хормейстерської діяльності. В процесі комунікації з хором керівнику необхідно володіти такими вміннями: володіння технікою диригування, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення, дидактичні вміння, уміння організувати робочий процес, володіння технікою контактної комунікації. Це передбачає залучення комплексу наступних методів: словесних, інсценування творів навчального репертуару, моделювання емоцій, а також структурування музично-педагогічної інформації, конструювання власного іміджу.

Розглянувши комунікативні уміння хормейстера можна виділити наступне: організація безпосереднього спілкування з хором; керування спілкуванням (передача знань, почуттів, думок, бачень завдяки мовленню, музичному виконанню; момент відгуку членів хорового колективу на дії керівника хору (певний емоційний і “продуктивний” результат); аналіз системи спілкування, тобто виявлення ефективності різних видів спілкування: “функціонально-ділового”; “впливового” (педагог – хормейстер, “завойовуючи” ставлення до себе тих, хто навчається, впливає тільки на інтелектуальну сферу членів хорового колективу); “емоційного”

(хормейстер впливає не тільки на інтелектуальну сферу діяльності, а й емоційну сторону особистості).

*Емоційний компонент* передбачає у майбутнього керівника хорového колективу емоційну готовність готовим до творчої діяльності з хоровим колективом, що проявляється в захопленості, психічному стані підйому, сконцентрованості на творчому стані в роботі з хоровим колективом, внаслідок чого формується і розвиваються творчі якості взагалі, і креативність як професійно-значуща якість зокрема. Необхідно зазначити, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє художня уява, інтуїція, неусвідомлені компоненти чуттєвої сфери.

Важливим фактором у розгляданні емоційного компоненту, ми вважаємо емоційне ставлення до цінностей хорової музики. Творча діяльність майбутнього хормейстера неможлива без оцінювання та прогнозування власних творчих можливостей та творчих можливостей саме колективу, яким він керує. Тому фахова творча діяльність керівника хорového колективу характеризує ступінь сформованості його самосвідомості та прагнення самореалізації в багатоаспектній сфері художньо-творчої діяльності.

Особливу увагу ми приділили розгляду *творчого компонента*. Майбутні керівники хорових колективів як творчі особистості повинні розвивати у собі здатність конструктивно і продуктивно працювати. Хоровий диригент, педагог, Г. Голик [1] вважає, що майбутній хормейстер в якому розвинуті креативні якості повинен бути гнучким, готовим до оригінальних інтерпретацій, нових бачень подолання виконавських завдань і проблем, відхід від стереотипів та інерції у своїй діяльності. Творчий компонент формування креативності майбутнього фахівця вимагає спрямованості на самовдосконалення і постійної роботи над власними професійно-особистісними якостями, розуміння важливості виявляти у собі сильні та слабкі сторони їх розвиненості та важливості усвідомлення значущих якостей для майбутньої фахової хормейстерської діяльності.

Спираючись на отримані знання та навички, досвід співу у хоровому колективі, майбутні фахівці розвивають загальні та спеціальні здібності та повинні готуватися працювати з хоровим



колективом оригінально, по-новому, унікально, що і буде проявом сформованості у них креативності і здатності до творчості.

Отже, поглиблене позитивне ставлення до хормейстерської діяльності, у спрямованості іноземних студентів педагогічних університетів на диригентсько-хорову діяльність та інтересу до засобів впливу на формування диригентсько-хорових умінь, необхідних для здійснення хормейстерської діяльності, озброєння системою фахових знань, умінь та навичок, оволодіння методикою роботи з хором колективом, сформованість диригентсько-хорових умінь та навичок, володіння технікою хорового диригування; наявності творчих вмінь та здатності до творчої інтерпретації хорових творів, уміння взаємодіяти з хором колективом засобами комунікації та прояву власного стилю спілкування з хором колективом гарантує, на наш погляд, ґрунтовну підготовку іноземних студентів до керівництва хором колективами.

Основний зміст поетапного формування диригентсько-хорових умінь полягає в тому, щоб за допомогою системи умінь, яка складається з двох блоків (загально педагогічного і мистецького спрямування), здійснити поступовий перехід до оволодіння і закріплення диригентсько-хорових умінь визначених нами груп: гностичних, емоційно-почуттєвих, праксеологічних.

До того ж при етапному формуванні вмінь відбувається не тільки їх засвоєння, але і зміна самого методу поетапного формування. Тому під час виконання педагогічних завдань студенти оволодівають системою диригентсько-хорових умінь і засвоюють методику самого процесу формування. Ця система стає операційною базою, педагогічною технікою майбутнього вчителя музичного мистецтва, теоретичною основою педагогічного впливу на своїх підлеглих у навчально-виховному процесі.

Але формування деяких диригентсько-хорових умінь, що здійснюється, як правило, в курсах фахових дисциплін, на жаль, слабо відбиває специфіку майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва.

Отже, використання методики формування диригентсько-хорових умінь іноземних студентів педагогічних університетів включає дисципліни хормейстерського циклу. Форми навчання –

лекційні, практичні та самостійні заняття на яких студенти набувають низку гностичних диригентсько-хорових умінь:

– інтегрувати, аналізувати, диференціювати, систематизувати знання відповідно завданням навчально-виховного процесу;

– опанувати досвід видатних диригентів та проектувати його на свою хормейстерську діяльність;

– набувати теоретичні знання з першоджерел мистецького та педагогічного спрямування з метою використання у навчально-виховному процесі;

– аналізувати, систематизувати і узагальнювати хормейстерській досвід.

З метою свідомого набуття іноземними студентами теоретичних знань з лекційного предмета “Хорознавство”, формування вміння використовувати їх в практичній роботі весь лекційний матеріал збагачується фактами безпосередньої хормейстерської діяльності. При цьому доцільно активно включати самих іноземних студентів у процес добору таких фактів. Наприклад, при підготовці до прослуховування лекції з теми “Особливості диригентського стилю видатних диригентів-хормейстерів” іноземним студентам пропонується індивідуально-пошукове завдання: “Виявити новаторські ідеї інтерпретації творів, проаналізувати диригентські знахідки, виявити індивідуальні особливості стилю диригування”. Спостереження за роботою видатних диригентів здійснювалось під час участі хорового колективу іноземних студентів у програмах концертів відомих диригентів (Василій Василенко, Алла Кульбаба, Євгеній Савчук, Павло Струць, Зіновій Корінець та ін.).

У процесі виконання цього завдання студенти природньо опиняються в ситуації “внутрішнього діалогу”. А саме, під час спостереження вони фіксують додаткові питання для наступного уточнення як у процесі лекції, так і в ході самостійних занять, індивідуальної консультації у викладача. Наприклад, для організації лекції-дискусії іноземним студентам заздалегідь пропонують питання такого типу: “Як організувати шкільний хор чи вокальний ансамбль?”, “з якими труднощами ви можете зіткнутися”, “Чи можна оптимізувати навчальний процес в сучасній загальноосвітній школі через максимальне використання вокально-хорової роботи? ” та ін.

Звісно у іноземних студентів існують мовні перепони і це ускладнює процес відповідей та дискусій.

Після теоретичного викладу опорного матеріалу, іноземні студенти отримують можливість навести приклади впровадження вокально-хорової роботи в навчально-виховний процес різних зарубіжних країн, порівняти їх, зробити висновки про диригентську діяльність та встановити сукупність оптимальних зовнішніх умов, що дозволяють дійсно реалізувати художньо-творчий процес у школі.

На лекційних заняттях іноземні студенти опановують певний обсяг знань:

- загальні закони диригентської діяльності;
- основні прийоми вдосконалення хормейстерської діяльності;
- знання теорії володіння диригентською технікою;
- спільні функції диригентської та хормейстерської дії.

На практичних заняттях з предмету “Диригування” іноземні студенти набувають емоційно-почуттєві та праксеологічні диригентські вміння, а саме:

- усвідомлювати та регулювати свій емоційно-психологічний стан у процесі хормейстерської діяльності;
- уявно ставити себе на місце кожного учасника хорового колективу;
- “читати з обличчя” (соціальна перцепція);
- використовувати особисті емоції, голос (тон, сила, інтонація), мовлення, жест, міміку з метою педагогічного впливу;
- створювати драматургію хорової репетиції;
- вибудовувати емоційну драматургію хорового виступу.

Робота починається з лекційних занять предмету “Хорознавство” на яких розширюються знання з кардинальних питань професії диригента-хормейстера, диригентської техніки, диригентської творчості. Акцентується увага іноземних студентів на важливості дисципліни “Хорознавство”, що зумовлює успіх формування хормейстерських знань.

Практична робота із засвоєння основних елементів диригентської техніки опановується на предметі “Хорове диригування”. Не менш важливим на цьому фаховому предметі потрібно приділити увагу артистизму, де ми знайомили іноземних

студентів з основами акторської майстерності. У своїй експериментальній роботі ми виходили із положення – артистичні вміння іноземних студентів, в силу їх особливостей, активно формуються в дії, по можливості в педагогічних ситуаціях. Тому на практичних заняттях у експериментальних групах особлива увага приділяється педагогічним ситуаціям (спочатку спеціально розробленим, а потім реальним – фахова практика), прийомам перевтілення, методам парних дій, виконанню індивідуальних завдань і тренажу на основі спеціально розроблених рольових ігор, етюдів, творчих вправ, прийомів на створення “банку емоцій” тощо.

Отже, практичний напрямок фахового предмету “Диригування”, який націлений на оволодіння студентами диригентськими вміннями, має позитивний результат у досягненні поставленої мети, тому, що вимагає від студентів актуалізації теоретичних і спеціальних знань і необхідних способів оперування ними, що призводить до свідомого оволодіння психофізіологічною процесуальною стороною диригентсько-хорової діяльності.

В експериментальну методику формування диригентсько-хорових умінь студентів-іноземців включено організацію педагогічної практики в реальних умовах фахової діяльності, яка сприяє формуванню у них упевненості у власних силах, здібності правильно оцінювати співвідношення своїх можливостей і труднощів здійснення хормейстерської діяльності. Педагогічна практика у вищому навчальному закладі є поєднуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і змістом його майбутньої практичної діяльності в школі.

Діяльність іноземних студентів під час педагогічної практики є критерієм фахової діяльності вчителя, вона адекватна змісту і структурі педагогічної діяльності та характеризується тією різноманітністю стосунків і функцій, що властиві багатоаспектній роботі вчителя. Саме у процесі педагогічної практики інтенсифікується процес фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, його самоосвіта, самовиховання, здійснюється перевірка рівня підготовленості, придатності до хормейстерської діяльності. Практика органічно пов’язана з усіма формами навчання і водночас виступає завершальним етапом у загальній системі

професійно-педагогічної підготовки іноземних студентів до майбутньої фахової діяльності.

Таким чином, формування диригентсько-хорових умінь іноземних студентів ми розглядаємо як динамічний процес, в якому відбувається створення мотиваційної установки на оволодіння диригентськими вміннями; актуалізація потреби у застосуванні в хормейстерській діяльності взаємодії різних фахових дисциплін; ознайомлення зі спеціальними теоретичними і методичними знаннями, необхідними для формування диригентсько-хорових умінь; послідовне, цілеспрямоване формування диригентсько-хорових умінь; творча реалізація отриманого хормейстерського досвіду в педагогічному процесі.

У своїй роботі з іноземними студентами ми спираємося на різноманітні форми і методи: *традиційні* (пояснення, переконання, диференціація та інтеграція матеріалу); активні методи, що базуються на асоціативно-образній природі: *синхронічні та діахронічні* методи, проблемний виклад знань, створення проблемних ситуацій, проведення проблемних дискусій, бесід, організація, підготовка концертів; експресивні методи: виконання вправ-етюдів, мистецько-творчих вправ, моделювання, конкурси, здійснення епізодичної хормейстерської діяльності при підготовці хорових творів, позакласних заходів; мікрОВикладання; також нами використовувались *репродуктивні, проблемно-пошукові та методи евристичного викладання*.

Відзначимо, що, весь процес формування віддзеркалює поступовий розвиток, практичне самостійне застосування низки диригентсько-хорових умінь, зосереджених у трьох групах:

- I група (гностичні) – дослідницькі, мистецтвознавчі;
- II група (емоційно-почуттєві) – емпатійні, рефлексивні;
- III група (праксеологічні) – виконавські, організаційні, конструктивні.

Визначені групи диригентсько-хорових умінь іноземних студентів педагогічних університетів складними утвореннями у зв'язку з багатоаспектністю диригентського процесу, в якому ці вміння реалізуються, тому їх функціонування є можливим лише у тісному взаємозв'язку. Тому до експериментальної методики, з

метою інтенсифікації процесу формування визначених диригентсько-хорових умінь, було включено систему засобів педагогічного впливу.

Всі засоби педагогічного впливу розподілені за групами вмінь, що формуються і поєднуються в середині кожної групи спільністю психолого-педагогічних процесів, впливаючи на формування вмінь. Наприклад, для I групи вмінь – *гностичних* – передбачаються завдання з елементами дослідницької роботи, спрямовані на аналіз та узагальнення хормейстерського досвіду диригентів та проектування його на свою хормейстерську діяльність; конструювання програм з диригування, хорових концертів, тощо.

Для II групи вмінь – *емоційно-почуттєвих* – пропонуються вправи на мобілізацію емоційних зусиль для хормейстерської діяльності; моделювання ситуацій у хоровому колективі, спілкування та спостереження за хормейстерською діяльністю викладачів-хормейстерів, педагогічні завдання на орієнтацію в емоційних реакціях диригент-хор, тощо.

Для III групи вмінь – *праксеологічних* – використовуються вправи на розвиток контактної взаємодії диригент-хор, моделювання педагогічних ситуацій, спілкування, відпрацювання елементів диригентської техніки.

Під час цього методу ми створювали на практикумі за кваліфікацією психологічні умови, які моделюють хід репетицій хору. Головною метою виховання у хорі є формування творчої особистості співака і усього колективу, створення умов для їхньої самореалізації. У процесі хорового виховання здійснюється:

- 1) передача і здобуття досвіду хорової культури, її національних і світових здобутків;
- 2) виховний вплив на колектив в цілому і кожного співака окремо;
- 3) доцільна організація хорової діяльності співаків;
- 4) виховна взаємодія диригента і хору;
- 5) вирішення складних ситуацій і проблем [10, 191-192].

Спочатку йшло обговорення як будуть застосовуватися диригентські технічні прийоми окремих елементів, далі ми пропонували провести репетиції для різних виконавських рівнів хорових колективів. Репетиція хору завжди обмежено в часі, а на

індивідуальних уроках можна сконцентрувати свою увагу саме на студенті, проаналізувати техніку диригування, прийоми, які він уявно застосовує у роботі з хором. При цьому можна враховувати індивідуальні здібності, особливості сприйняття, різний психологічний тип темпераменту, спираючись на особистісно орієнтований підхід до навчання. Зрозуміло, що умови роботи в класі не можуть повністю відтворити реальні умови репетиційного чи концертного диригування майбутнього фахівця. Що стосується формування таких професійно-особистісних якостей як воля, емпатія, комунікація дійсно можуть бути опрацьовані більш ефективно при живому керуванні хором в реальних умовах репетицій, чи концерту. *Метод модулювання* добре себе зарекомендував і при формуванні навичок інтерпретації, вміння застосовувати партитури під реальні можливості хорового колективу, його склад, та специфіку.

Близьким до методу моделювання був *метод творчої уяви*. Сутність цього методу полягає у психологічному підході, де студент уявляє собі образ ідеального диригента-хормейстера, індефікацію себе з цим образом. Студент аналізує які якості цього уявленого образу відповідають його якостям, чого бракує, над чим треба працювати, які шляхи подолання недоліків і досягнення довершеності у його уяві. Студент працює як самостійно над цими уявленнями так і за допомогою своїх однокурсників та викладача. Можна запропонувати попрацювати удвох, в парі, коли студент один одному вказує на недоліки, чи ті якості, які треба самовдосконалювати, щоб досягти більш ефективності на шляху формування готовності майбутнього диригента-хормейстера у його виконавській діяльності. Творча уява допомагає самовдосконалювати образ самого себе і свідчить про свідоме ставлення до саморозвитку та самовдосконаленню у цьому напрямку.

*Специфіка онлайн роботи*. Звісно сучасні складні умови пандемії і війни викликало необхідність використовувати сучасні інформаційні методи. Одним з ефективних методів, були *метод відеофіксації виконавських дій*. Студент за допомогою телефону чи відеокамери записував своє диригування та надсилав викладачу. З боку викладача здійснювався контроль диригування магістра, а з

іншого боку цей метод дозволяв робити самоаналіз свого виконання, студент бачив себе зі сторони, і це дозволяло йому здійснювати корекцію своїх виконавських дій, він бачив недоліки як з технічного боку, так і наявність артистизму, емоційності, диригентської волі та переконливості. Цей метод дозволяв брати участь у диригентських конкурсах, коли диригування записувалося на відео та надсилалося журі. Щоб зробити якісний запис, доводилося по декілька раз перезаписувати відео диригування, тому що виконати твір від початку до кінця, не допустив помилок, майже не вдавалося. Тому такий самоаналіз та самоконтроль дозволяв вдосконалювати диригентське виконавство.

Спостерігаємо розширення можливостей показувати свої виконавські можливості на різних всеукраїнських та міжнародних конкурсах: “Подільська ліра”, “Я супер-зірка”, “Чарівні мелодії” “Самоцвіти – Країна безмежних можливостей”, “Червона рута” та багато інших. Онлайн конкурс диригентів проходить і на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського, НПУ імені М. П. Драгоманова, де диригентське виконавське мистецтво демонстрували студенти з навчальних закладах всієї України. Серед лауреатів міжнародних диригентських і мистецьких конкурсів студенти з КНР НПУ імені М. П. Драгоманова – Ян Менї, Лю Шень, Вей Лімін, Чжан Цзунжуй, Лі На, Цю Танї, Цуй Юйвей, Сює Юйвей, Цзен Юаньшень та багато інших.

Крім диригування, ми намагалися робити онлайн хори. Для цього студенти записували відео своєї партії і в програмі Adobe Premiere зводилося відео, а для звуку використовувалося Adobe Audition програма.

Сучасні умови навчання вимагають креативного підходу для вирішення навчальних завдань при підготовці до хормейстерської роботи майбутніх фахівців. Взаємозбагачення мистецької і сучасних технічних технологій сприяють більш ефективному навчанню в умовах воєнного стану та ковіду. Ми згодні з сучасними дослідниками, що інноваційний потенціал сучасних інформаційно-комп’ютерних технологій [9] дають змогу здійснити фахову диригентсько-хорову підготовку і є активною формою придбання і вдосконалення диригентських умінь та навичок, формування

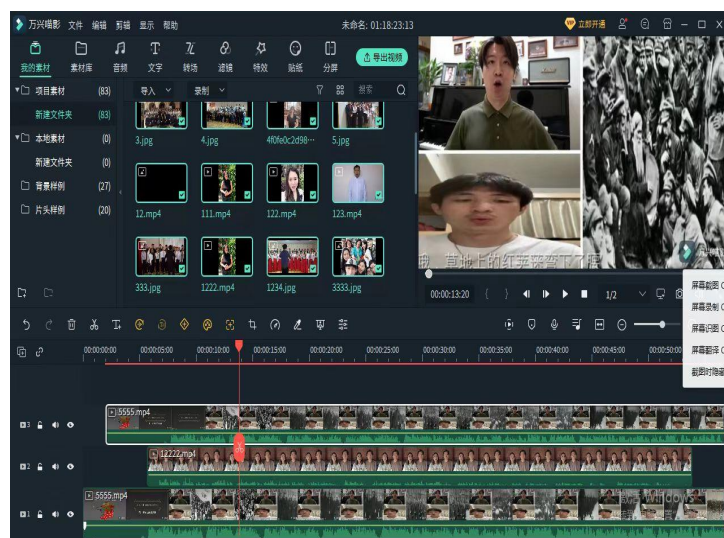
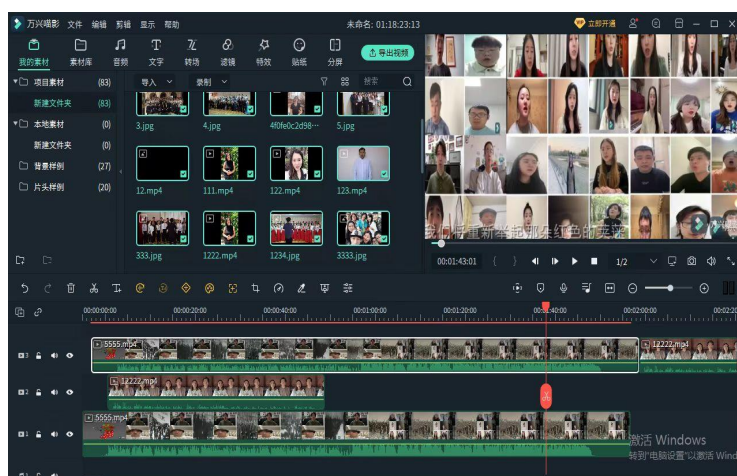


креативності як необхідної якості майбутнього хормейстера. В своїй дистанційній роботі ми використовували такі комп'ютерні програми як Windows, Media playce, Win Amp та інші, що дозволило записувати виконання хорових партій, зводити їх та, таким чином, видавати творчий продукт, на яке ми даємо посилання нижче.

<https://youtu.be/x7mIEB-Q6w>

<https://youtu.be/aPyOCado2rI>

Використання комп'ютерної програми Final спонукало майбутніх фахівців мистецького профілю писати нотні тексти, робити власні аранжування, написання власних творів. Навички створення різноманітних презентацій, з додаванням нотного тексту, музичного супроводу, фотографій та виконання хорових партій та додавання супроводу до них використовувалася програма Power point.



Великі можливості використання Youtube, а також Word Wide Web створювало можливість знайомитися іноземним студентам з різними інтерпретаціями хорових творів, здійснювати віртуальні подорожі до концертних залів всього світу, аналізувати та створювати власні судження про виконання творів різними хоровими колективами та диригентами, що сприяло удосконаленню їх фахової компетенції та майстерності.

Ми пишаємося результатами навчання іноземних студентів саме в нашому навчальному закладі. Багато випускників магістратури з хорового диригування успішно працюють з хоровими колективами КНР, з честю підтверджують своєю творчістю кваліфікацію магістрів та конкурентоспроможність магістерських дипломів, отриманих в Україні. Серед найкращих випускників факультету Мистецтв диригенти Ван Інцай, Вей Шупен, Гу Ліна, Сун Нінь, Лю Шень, Чжао Юй, які діляться з нами своїми досягненнями і надсилають нам світлини разом зі своїми хоровими колективами.





Таким чином, підготовка іноземних студентів до майбутньої фахової діяльності потребує урахування специфічних особливостей і креативності.

#### Перелік використаних джерел

1. Голик Г. Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності. Дрогобич : Вимір, 2000. 108 с.

2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
4. Коваленко І. Г. Теоретичні та практичні аспекти підготовки студентів Інститутів Мистецтв до керівництва хоровими колективами (для студентів та викладачів вищих навчальних закладів). Київ, 2012. 139 с.
5. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 267 с.
6. Отич О. М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців. *Науковий часопис Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К. : НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 53-57.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. К. : Вища школа, 2003. 270 с.
9. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 273 с.
10. Смирнова Т. А. Хорознавство (історія, теорія, методика) : навчальний посібник. Видання третє, доповнене. Харків : ХНПУ, “Федорко”, 2018. 212 с.
11. Ткач М. М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (музика)”. К., 2004. 21 с.
12. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ, [перек. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян]. Львів : Літопис, 2000. 269 с.
13. Хмелюк Р. І. Розвиток здібностей : метод. реком. О : ПДПУ, 1998. 48 с.
14. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. *Наук. часопис НПУ імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К. : НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 21-25.

Тетяна Бодрова,  
Людмила Степанова,  
Петро Шевчук

## СТРАТЕГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНИХ ТА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОГО ПРОФІЛЮ

На етапі утвердження й активного розвитку демократичних засад національної мистецької-педагогічної освіти підготовка майбутніх фахівців як носіїв соціокультурного досвіду багатьох поколінь вимагає особливого виміру, що характеризується взаємообумовленістю та інтегративністю змістово-організаційних ознак освітнього простору в гармонічному поєднанні теоретичного і практичного, традиційного та інноваційного, художнього і технічного (В. Андрущенко, К. Гуз, І. Зязюн, А. Єрмолаєв, В. Ільченко, Г. Клинкова-Дацюк, В. Луговий, В. Огнев'юк).

У контексті широкої взаємодії між країнами у сфері освіти, науки і техніки сутнісний зміст інтегративних процесів полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в Українські реалії та, навпаки, у поширенні наших власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та входження до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

В освітянському середовищі здійснюється пошук нових концептуальних підходів, зумовлених глобалізацією мистецько-освітнього середовища для досягнення гуманістичних цілей створення певних “творчих продуктів” в комунікативних ланках реальної педагогічної взаємодії “викладач – студент”, “студент – учні”. Науково доведено, що вирішення проблем виробничо-практичної діяльності майбутніх освітян пов'язано з підготовкою вчителів-майстрів, здатних реалізовувати своє покликання,

усвідомлювати педагогічний процес з позицій продуктивного результату навіть в умовах суттєвої трансформації культурно-освітніх реалій, пандемічних обмежень і складнощів воєнного стану.

У сучасній педагогічній науці проблема вивчення інтегративних процесів в освіті залишається однією з актуальних. Їх активізація може сприяти об'єднанню складних педагогічних структур на основі взаємозв'язку, взаємодії та взаємопроникнення елементів в єдине системне утворення. Безперечно, у вищезазначених освітніх реаліях інтеграційні тенденції знаходять розвиток у всіх ланках та рівнях підготовки фахівців мистецького профілю.

Основу діалектичного розуміння інтегративності у підготовці фахівців у сфері освіти, в тому числі мистецької, складає філософське вчення про взаємообумовлений розвиток суспільства і соціокультурних явищ, засадничі положення якого проаналізовано в мистецько-педагогічних працях сучасних науковців (О. Білоус, А. Гордійчук, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничук, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.).

Аналіз рівня наукової розробки теорії та технології музично-педагогічної науки дозволяє сформулювати досліджувану проблему інтеграції як прояв певних суперечностей. Перша – це суперечність між сучасними соціокультурними змінами в суспільстві та реальними мистецько-освітніми практиками, друга – суперечність між науковими дослідженнями окремих аспектів музично-педагогічної освіти та необхідністю їх цілісно-інтегративного (насамперед, теоретико-методологічного) аналізу, моделювання та практичного утілення.

До того ж, внутрішню рушійну силу інтегративного освітнього процесу складають суперечності між висунутими вимогами пізнавального, мотиваційного та виробничо-практичного характеру, реальними можливостями студентів та рівнем методичного та матеріально-технічного забезпечення, спрямованого на їх реалізацію.

Інтеграція як вища форма взаємодії, процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів буття. Більшість науковців вбачають суть інтеграції в цілеспрямованому взаємопроникненні

елементів одного об'єкту в структуру іншого, унаслідок чого виникає новий об'єкт із власними ознаками.

У царині освіти розв'язання проблеми інтеграції цільових, змістових, структурних та функціональних елементів фахової підготовки майбутніх педагогів стали одним з перспективних напрямків її оптимізації. Дослідження в означеній сфері стали підґрунтям для розробки категорії інтегративного підходу, а також для окреслення інтегративного змісту конкретних освітніх галузей на основі поєднання таких міждисциплінарних елементів педагогічного процесу як знання, уміння, досвід, інтегровані форми, методи і засоби організації навчання (І. Алексашина, А. Алексюк, В. Беспалько, С. Гончаренко, М. Дробноход, Ю. Мальований, В. Моргун, В. Разумовський та ін.).

Багатий досвід вивчення проблем інтеграції накопичено у вітчизняній та світовій педагогіці. Так, висвітленню теоретико-методологічних основ досліджуваного феномена присвітили свої роботи М. Берулава, С. Гончаренко, В. Загв'язинський, Є. Іванченко, І. Козловські, О. Сергеев. Психологічні аспекти інтеграції вивчають М. Іванчук, В. Семиченко, Т. Яценко. Мистецька інтеграція стала предметом дослідження таких науковців як Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Плотницька, М. Сова, О. Соколова, В. Федоришин, О. Щолокова. Науковці в тій або іншій мірі єдині у розумінні освітньої інтеграції як організованої, цілісної та певним чином ієрархізованої сукупності взаємодіючих компонентів, підпорядкованих прогресивному розвитку системи навчання і виховання молодого покоління. Виходячи з такого розуміння даного феномена, ця система є динамічною, цілеспрямованою, невірноваженою, відкритою, нелінійною. В той же час, названа системна цілісність може бути як керованою, так і самоорганізуючою (І. Зязюн, С. Кульнєвич, Є. Князева, А. Семенова).

Серед умов, за яких може відбуватися продуктивне навчання майбутніх фахівців у сфері освіти, домінантними виступають такі як: здатність студентів до цілісного інтегративного осягнення сутнісно-сміслових чинників різних сфер підготовки; реалізація міждисциплінарних зв'язків через творчість, що виявляються в оволодінні оригінальними педагогічними техніками, спроможністю

до педагогічної імпровізації в нестандартних ситуаціях; здатністю до саморозвитку та самонавчання з урахуванням фактору мінливості освітніх обставин тощо (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Дем'яненко, А. Козир, Л. Масол, Г. Падалка, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Федоришин, О. Щолокова).

Завдання фахової підготовки майбутніх педагогів, найбільш повно розкриваються в результатах їх практичної діяльності, до яких можна віднести:

- створення організаційних можливостей для виконання завдань фахової підготовки в сучасних умовах;
- цілеспрямоване формування майбутнього педагога як громадянина, патріота, який має високі моральні якості, бездоганно дотримується державного законодавства;
- оволодіння студентами фаховою компетентністю на основі системи фахових знань та умінь в умовах, що змінюються;
- гарантування цілеспрямованого розвитку у студентів духовних сил та високих моральних якостей;
- вироблення у майбутніх учителів емоційно-вольової стійкості, психологічної готовності до подолання професійних труднощів [12, с. 63-64].

Як бачимо, результати фахової підготовки мають чітке практичне спрямування, скероване у відповідності до закономірностей інтегративних зв'язків. Тому вважаємо за необхідне більш широко розкрити проблему інтегративності як продуктивної складової фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Особливої уваги у висвітленні проблеми інтегративності підготовки фахівців мистецького профілю слід приділити мистецькій інтеграції. Враховуючи те, що взаємодія та взаємозв'язок є стрижневою основою розвитку мистецтва у всіх його різновидах, можна говорити про ефективність інтегративного поліхудожнього навчання мистецькому фаху. Адже інтеграція розглядається в сучасному мистецько-освітньому середовищі як фундамент, що дозволяє, з одного боку, розглядати навчальний процес як спільну творчість учасників взаємодії, а з іншого – організовувати системну



фахову підготовку, що набуває постійного розвитку у динамічному комплексі мистецьких та освітніх складових [19].

Адаптуючи результати наукових досліджень з мистецької інтеграції та поліхудожньої освіти, ми виокремлюємо декілька позицій щодо реалізації інтегративної ідеї в роботі зі студентами а саме:

– підтримка тенденції формування широкого мистецького світогляду майбутнього педагога через гармонійне поєднання в навчанні різнопланових зразків музичного мистецтва – національного і світового, народного та професійного;

– перенесення акценту з процесу оволодіння музичними знаннями на творчий розвиток кожного студента мистецько-освітніми засобами;

– орієнтація на внутрішній світ студента та його особистісні якості (самостійність, творчу ініціативу, потребу у самовдосконаленні, почуття відповідальності за мистецько-педагогічну справу, здатність до оцінки та мотиваційного обґрунтування власної діяльності тощо);

– культивування заняття національним та регіональним мистецтвом (на основі відчуття належності до українського народу, певного етносу).

Зважаючи на аргументи, викладені вище, вважаємо, що у розробці теоретико-методологічних засад практичної підготовки майбутніх фахівців мистецької освіти варто, на нашу думку, розглядати важливі прикладні мистецько-педагогічні процеси з позицій системної цілісності та інтегративності, визначивши зміст і функції системотворчих факторів (“інтеграторів”) як основи продуктивної виробничо-педагогічної діяльності студентів.

Цілком очевидно, що з усіх форм і видів фахової підготовки саме педагогічна практика найбільш суттєво впливає на формування професійно спрямованої особистості (І. Боднарук, Т. Бодрова, А. Болгарський, Л. Булатова, І. Дікун, Е. Карпова, Г. Кожевников, Л. Матвєєва). Практика являє собою діяльність, що передбачає “увімкненість” педагога як суб’єкта з його потребами, інтересами, ціннісними установками у взаємодію з об’єктивною реальністю. Водночас вона є критерієм істини та мірою здатності адекватно

реагувати на виклики сьогодення (В. Бондар, М. Букач, Л. Вовк, Н. Кузьміна, Н. Гузій, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов, О. Щолокова, О. Ярошенко та ін.).

Практика (навчальна, виробнича), що проводиться в педагогічному університеті, за своєю суттю є найбільш інтегрованим видом фахової підготовки майбутніх учителів та має спільні ознаки для усіх педагогічних спеціальностей навіть при наявності достатньо глибокої внутрішньо-професійної диференціації (В. Бондар, О. Дубасенюк, П. Підласий, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін). Так, у змісті та формах фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є багато як загального, так і специфічного. Зрозуміло, що ефективність проведення різних видів практик залежить від педагогічного супроводу, що, в першу чергу, реалізується через методичну та дидактичну підтримку для отримання найбільш оптимальних результатів інтегративної взаємодії між викладачами та практикантами.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва складається з кількох взаємопов'язаних між собою *блоків-напрямків*: блок історико-теоретичної підготовки, блок музично-виконавської підготовки, блок методичної підготовки, блок педагогічної практики.

*Блок історико-теоретичної підготовки* об'єднує:

– системні знання з теорії музики та історії розвитку музичного мистецтва (національного та світового), глибоке усвідомлення сутності та специфіки музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, ролі музики у формуванні особистісних якостей людини;

– уміння виконувати аналітико-синтезуючі дії, здійснювати інтонаційно-смісловий та художньо-педагогічний аналіз музичних творів;

– володіння загальними методами музично-пізнавальної діяльності, ведення музично-просвітницької роботи;

– здатність до продуктивно-творчої діяльності в музично-теоретичній сфері (уміння гармонізувати, добирати акомпанемент, імпровізувати);

– уміння використовувати набуті історико-теоретичні знання на педагогічній практиці.

*Блок музично-виконавської підготовки* забезпечує:

- володіння спеціальним інструментом (фортепіано, скрипка, баян, акордеон, бандура);
- володіння додатковим інструментом (фортепіано, скрипка, баян, акордеон, сопілка, бандура, домра тощо);
- уміння грати в ансамблі, акомпанувати;
- володіння голосом;
- озброєння диригентсько-хоровими знаннями та уміннями (уміння співати у хорі, володіння диригентською мануальною технікою, методикою роботи з дитячим хоровим колективом, уміння аранжувати музичні твори);
- здатність до художньо-виконавської інтерпретації музичних творів у процесі педагогічної практики.

*Блок методичної підготовки* спрямований на формування у майбутніх учителів умінь добирати та застосовувати необхідні фахові знання, методи, прийоми для музично-естетичного розвитку учнів. В нашому дослідженні методична підготовка розглядається як процес, що забезпечує оволодіння студентами системою суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнями на основі музичної діяльності.

Методичні знання та уміння включають наступне:

- знання мети, завдань, змісту та основних концептуальних підходів у викладанні музики у загальноосвітніх навчальних закладах;
- знання теоретичних та історичних положень методики музичного виховання учнів; навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів з предмету “Музичне мистецтво”, принципів музичного навчання і виховання, функцій, методів, прийомів тощо);
- вміння моделювати педагогічні ситуації, в яких виявляється ступінь володіння методикою організації музично-пізнавальної, музично-виконавської та музично-творчої діяльності школярів;
- використання методичного інструментарію в різних видах і формах музично-естетичного виховання учнів у процесі урочної та позаурочної виховної роботи; уміння добирати педагогічний репертуар згідно рівня музичного та психо-фізіологічного розвитку учнів;

– уміння працювати з науково-методичною літературою, навчальними програмами, посібниками, наочністю.

*Блок педагогічної практики* включає діяльність з використання фахових знань та набутих умінь у безпосередній роботі з учнями середніх закладів загальної середньої освіти. Рівень інтеграції знань та умінь студентів тут виявляється найяскравіше у різноманітних формах роботи (проведення уроку або позакласного виховного заходу, організація шкільного хору, робота з оркестром дитячих музичних інструментів, проведення засідань музичного гуртка, організація й проведення святкового концерту тощо).

Педагогічна практика спрямована на:

– закріплення та поглиблення знань, що були набуті студентами в процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та музично-фахових дисциплін, в тому числі музично-виконавських;

– оволодіння системою професійних функцій учителя музики;

– формування у майбутніх учителів практичних умінь та навичок, необхідних для роботи з учнями (дослідно-аналітичних, проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, контрольних, музично-виконавських);

– розвиток особистісних якостей студентів, виховання зацікавленого

– ставлення до своєї професії, любові до дітей, потреби у самовдосконаленні;

– набуття студентами практичного досвіду творчої педагогічної діяльності.

Слід констатувати: виокремлені чотири структурні утворення мають стійкий домінуючий *практичний вектор*, що і забезпечує наскрізність і професійну спрямованість фахових дій студентів у реалізації різносторонньої мистецької роботи з учнями. А такі ознаки практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісність і системність реалізуються не тільки у формуванні комплексу фахових знань, умінь та навичок, але й у виконанні різнопланових педагогічних функцій учителя як лектора, організатора, виконавця тощо [3].

Інтегративні властивості практичного вектору фахового навчання виступають смисловими домінантами таких понять як

“підготовленість з фаху”, “підготовленість до виробничо-практичної діяльності”.

Ми погоджуємося з науковцями, які дають тлумачення педагогічного фаху як виду діяльності в рамках певної професійної групи, що характеризується сукупністю знань, умінь й навичок, сформованих в процесі підготовки. Саме такі результати навчання забезпечують здатність майбутніх фахівців до постановки й вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань у відповідності до присвоєної кваліфікації у виробничо-педагогічній діяльності (В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Сластьонін). Вчені, аналізуючи сутність інтегративного поняття підготовленості з фаху, визначають його як складне педагогічне утворення, що включає в себе: теоретичну й практичну готовність та фахову спрямованість як *системоутворюючу інтегративну властивість* (інтерес до педагогічної професії, усвідомлення мотивів вибору учительської роботи, потребу самовдосконалення та саморозвитку) [9].

Таке розуміння поняття *підготовленості* є результатом осягнення досліджень провідних науковців у сфері теорії та практики мистецько освіти (Н. Гуральник, О. Єременко, І. Зязюн, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, В. Федоришин, О. Щолокова), які засвідчують, що ідея інтеграції закладена в самій сутності мистецько-педагогічної освіти як системного багатофункціонального утворення. Об'єднує позиції вчених-педагогів розуміння підготовки майбутніх викладачів з фаху мистецтва як процесу, в якому здійснюється оволодіння професійними знаннями й уміннями, відбувається формування найсуттєвіших якостей особистості – педагогічної та виконавської майстерності, відповідального ставлення до результатів власної діяльності, широкої загальної й мистецької ерудиції.

Виходячи з вищезазначеного, під *системою інтегративної практичної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю* ми розуміємо організовану, цілісну та ієрархізовану сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів, підпорядкованих формуванню їх мистецько-освітньої компетентності. Науково-методичною основою для створення інтегративної системи практичної підготовки майбутніх фахівців слугують, на нашу думку:

- загальна теорія навчання у вищій школі (дидактика ВШ);
- мистецька педагогіка як наукова галузь, що вивчає закономірності мистецької діяльності, досліджує форми, методи і засоби цілісного й багатовимірного художнього впливу на особистість;
- кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця мистецького профілю, розроблена на основі Національної рамки кваліфікацій;
- навчальні плани підготовки майбутніх фахівців напрямів “Середня освіта” та “Музичне мистецтво” до роботи в закладах вищої, загальної середньої та початкової мистецької освіти;
- інтегрований комплекс психолого-педагогічних, музично-теоретичних, методичних та виконавських дисциплін з фаху;
- низка навчальних та виробничих практик, розроблених за принципами науковості, послідовності, наступності, зв’язку з життям тощо.

З урахуванням вищезазначеного вважаємо, що продуктивність організації та проведення педагогічних практик студентів бакалаврату та магістратури забезпечується опорою на низку провідних методологічних підходів у сфері мистецько-педагогічної освіти, до яких слід віднести *системно-інтегративний, компетентнісний, праксеологічний та синергетичний*.

*Системно-інтегративний підхід*, виходячи зі мети та змісту практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, створює можливості для узгодження навчально-виховних цілей вивчення різних фахових предметів в межах єдиного педагогічного процесу, формування системи міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що забезпечують професійно-педагогічну компетентність та актуалізації освітньо-творчого потенціалу студентів (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, К. Корсак, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Луговий, О. Олексюк). Вчені довели, що внутрішня цілісність структурних компонентів педагогічної діяльності свідчить про її якісний рівень, змістову органічність та фундаментальність.

І. Зязюн, аналізуючи освітню систему як соціокультурний феномен у всій єдності системотвірних ліній, вбачає основи цілісності, системності та інтегративності у низці явищ:

– наявність центральної гуманістичної освітньої ідеї, якій підпорядковано визначення цілей, цінностей, етапів і рівнів навчання;

– взаємозв'язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;

– відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, зміслам, змісту і цінностям освіти [11, с. 46].

Таким чином, можна стверджувати: домінантною рисою стабільності існування і розвитку будь-якої складної системи є наявність елементів “рухливого скріплення” як показників надійності її функціонування. Ці так звані “канали зв'язку” створюють структурно-змістові та функціонально-операціональні лінії педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу через уявні “горизонтальні” та “вертикальні” вісі.

Так, структурна інтеграція дозволяє синтезувати всі виробничо-орієнтовані сторони навчальних курсів теоретико-методичного та практико-методичного спрямування, що передбачені навчальними планами освітніх напрямів 014 “Середня освіта” та 025 “Музичне мистецтво”, а також аудиторну та позааудиторну роботу зі студентами у її єдності та взаємозалежності. Функціональна інтеграція засвідчує можливості студента використовувати комплекс методичних знань, умінь та навичок, а також виробничих форм, методів й засобів їх застосування у процесі проектування-моделювання педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних завдань у процесі вивчення фахових предметів та безпосередньо роботи на педагогічній практиці. Слід зазначити, що саме другий, функціональний вид інтеграції, відіграє домінуючу роль у формуванні фахових компетентностей студентів, що дозволяє їм в якості молодих фахівців успішно застосовувати методичний інструментарій у виробничих умовах школи.

Посилення ролі системно-інтегративного підходу в практичній підготовці майбутніх учителів музики спонукає до прогресивних

перетворень мистецько-освітнього середовища, серед яких найбільш дієвими та ефективними вбачаються наступні:

- чітке визначення наскрізних ліній і спільних для всіх напрямків підготовки музично-освітніх тем і проблем, що можуть виступати основою інтегрування змісту навчальних курсів та встановлення міжпредметних зв'язків;

- реалізація різних моделей змістової інтеграції у вигляді введення нових навчальних предметів, курсів за вибором, факультативів, інтегрованих занять, блочного типу викладання тощо;

- застосування елементів концентричної структури навчання, пов'язаної з поступовим та поетапним розширенням можливостей особистісного ресурсу студентів для вирішення педагогічних завдань на основі вироблення міжпредметних методичних умінь;

- розробка інноваційних технологій навчання, що можуть бути застосовані для формування особистісних інтегрованих новоутворень, в тому числі методичних компетентностей.

Проблеми систематизації та інтеграції у практичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва гостро постають тому, що вона ґрунтується на сукупності різних видів художньо-виконавської діяльності, а саме: гра на музичних інструментах, диригентсько-хорове виконавство, сольний спів. У зв'язку з цим важливого значення набуває розробка нових курсів, факультативів, створення різних видів проблемних груп або інших форм індивідуально-групової роботи, в основу організації яких покладено щільний взаємозв'язок мистецько-педагогічної теорії, музичного виконавства та педагогічної практики.

Інтеграція як засіб створення цілісної художньої картини світу є одним з пріоритетних напрямів оновлення мистецької освіти. У забезпеченні освітньої галузі “Мистецтво” продуктивною є поліцентрична інтеграція знань та фахових умінь. Наявність такого операціонального педагогічного комплексу уможливорює формування особистісного потенціалу інтегративних особистісних якостей майбутніх учителів, здатних не розгубитися в розмаїтті мистецьких явищ, зробити мистецький твір продуктивним засобом художньо-естетичного розвитку кожного вихованця.



Міждисциплінарна інтеграція як характерна особливість мистецької освіти в повній мірі знаходить виявлення в одній з ключових специфічних методичних якостей майбутнього вчителя музики – здатності до художньо-інтерпретаційних дій. У практичній музично-педагогічній діяльності інтерпретація творів музичного мистецтва знаходить свій вияв в інструментальному, вокальному, хоровому виконавстві, диригуванні, вербальному тлумаченні художніх образів тощо.

У процесі вивчення фахових дисциплін предметом діалогу виступає музичне мистецтво у всьому його різнобарв'ї. Природність взаємодії та взаємозбагачення елементів музичного контексту тут визначається жанровим розмаїттям самої музики та інтегративними процесами, що закономірно мають перебіг під час здійснення студентами аналізу музичного тексту та засобів виразності, художнього виконання твору, створення художньо-педагогічної інтерпретації тощо.

Традиційне розуміння музики обумовлює бачення її як виду мистецтва, типу художньої діяльності. Однак, її особливі риси, пов'язані з цілісністю сприйняття, художніми смислами виявляються тоді, коли мова йде про специфіку ставлення до світу та його неповторності в рамках музично-можливого та детермінованості музичного цілого певними фундаментальними законами, що лежать за межами музичної виразності. Інтегровану цілісність музиці надає феномен художнього смислу, що формується на основі законів саморуху, природності чуттєвого матеріалу та музичного мислення. До характеристик музики відносять три основні цілісні категорії, що інтегровані одна в одну: зміст – образ – смисл. Саме останній, смисл, “є розсіяним в музичній тканині від ритмо-інтонаційного комплексу до музичного цілого” [22, с. 31].

Вчені зазначають: інтегративність вже закладена в художньому образі музичного твору, що “зітканий” із гармонічної взаємодії різних засобів музичної виразності – форми, фактури, мелодії, ладу, гармонії, темпоритму тощо. Для забезпечення сприйняття та художньої інтерпретації твору інтегруючими категоріями є художнє розуміння, співтворчість, емоція, почуття, афект, катарсис тощо

(Є. Гуренко, Н. Корихалова, О. Котляревська, Ю. Кочнев, О. Ляшенко, В. Медушевський, В. Москаленко).

Детермінацію загальнопедагогічних факторів інтеграції закладено у діалектиці процесів *міжпредметного та міждисциплінарного взаємопроникнення* компонентів практичної підготовки, в основу яких покладено:

- єдність, самостійність, цілісність та супідрядність освітньо-процесуальних дій;
- баланс загального та специфічного;
- орієнтація на взаємопосилення процесів формування та розвитку (саморозвитку) особистості студента;
- створення можливостей для взаємопроникнення методів навчання, виховання і творчості;
- наявність закономірностей і принципів, що відображають цілісність даного процесу [23, с. 105-106].

Педагогічні практики – найбільш інтегрований зі школою верхній шар фахової підготовки, в процесі яких студенти мають можливість повною мірою застосовувати свій особистісний ресурс, набутий в процесі навчання. Різні види практик в навчальних програмах бакалаврату та магістратури слугують єднальною ланкою між теоретичним навчанням і самостійною педагогічною діяльністю, створюють умови для збагачення професійного досвіду та саморозвитку. Побудовані за принципом наступності, взаємодоповнюваності та взаємоузгодженості, практики забезпечують перевірку дієвості набутих фахових знань та вмінь, формують усвідомлену потребу вдосконалення методичних компетентностей [1; 2].

У результаті науково-методичного дискурсу, здійсненого в контексті загальнопедагогічних та специфічно-музичних категорій, дозволимо собі стверджувати, що системність та інтегративність у всіх своїх типологічних проявах є іманентною, трансцендентною властивістю музично-освітніх процесів. В свою чергу, міждисциплінарні зв'язки мають безпосередній вплив на якість методичної підготовки педагогів-музикантів, на формування основної фахової властивості майбутнього вчителя – його методичній компетентності.

У свою чергу, застосування компетентнісного підходу у практичній підготовці майбутніх педагогів-музикантів зумовлене необхідністю формування комплексу знань та вмінь студентів вільно використовувати набутий досвід для розв'язання мистецько-освітніх завдань, швидко здійснювати аналіз нестандартних педагогічних ситуацій та продуктивно їх вирішувати.

Важливими у здійсненні активного освітнього процесу визнаються особистісні компетентності – здатність до подолання проблем і стресів, толерантність, комунікативність, ініціативність, нестандартність дій, аргументованість уміння працювати в команді, вирішувати життєві й наукові проблеми, розробляти проекти, креативно мислити, виконувати роль лідера тощо [13].

Практична підготовка учителів музичного мистецтва є особливо чутливою до актів взаємозв'язку та взаємоузгодження складових інтегрованого навчання. В ній загальнопедагогічне і вузькопредметне, освітнє і мистецьке, естетичне й суто музичне поєднується в єдиному колі фахової компетентності (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова та ін.). Науково доведено, що такі якості майбутнього вчителя музики як музична розвиненість, музична освіченість, фахова спрямованість є інтегративними характеристиками особистості фахівця, без сформованості яких не можна досягнути успіхів у професійній діяльності.

До того ж, компетентнісний підхід у практичній підготовці передбачає врахування особливої сутнісно-інтегративної природи функціонування освітніх процесів. Тому ми приєднуємося до позиції вчених, які стверджують, що майбутній педагог може стати свідомим і творчим суб'єктом ефективної педагогічної дії тільки за умов оволодіння системою фахових компетентностей (А. Олексюк, І. Бех, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Л. Арчажникова, Ю. Бабанський, С. Вітвицька, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Пометун, О. Рудницька, Л. Хоружа, О. Щолокова та ін.).

У світовій науці компетентність трактується як “інтегрований результат освіти, набутий особистістю”, чим зумовлений напрям на “вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах”, коли необхідне “залучення механізмів

компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату” [17, С. 14-15].

Професійну ж компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва розглядають “як системну, інтегровану якість, як здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості, володіти засобами їх художньо-виконавського втілення” [6, с. 10]. А відтак, компетентнісний підхід має ґрунтуватися на впровадженні інтеграційних зв’язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна галузь співвідноситься з різновидами музично-виконавської діяльності й має на меті вдосконалення художнього мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного пошуку, спрямованого на творче самовираження майбутніх фахівців [6; 21].

На основі викладеного вище ми визначаємо поняття “фахова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва” як інтегроване утворення, що організоване за принципом єдності загального й особливого та зумовлюється об’єктивними (соціальними) та суб’єктивними (особистісними) чинниками. Важливо, що зміст досліджуваної компетентності як особистісної категорії, набуваючи індивідуальної своєрідності й неповторності в кожній навчальній ситуації, спрямовується на реалізацію завдань музично-педагогічної діяльності, а також на задоволення потреб студентів у самореалізації та постійному самовдосконаленні.

У навчально-виробничій діяльності майбутніх педагогів-музикантів як суб’єктів праці суттєве значення надається формуванню прагнення до досконалості практичних дій, що здебільшого базується на праксеологічному підході.

*Праксеологічний підхід* в мистецькій освіті реалізується в закономірностях та практичних ідеях педагогічної праксеології як виробничо-орієнтованої міждисциплінарної галузі освітньої інноватики, що вивчає досконалу людську діяльність, її стратегію, тактику й системи дій.

Дотримання засадничих положень праксеології у вивченні особливостей вчительської праці дозволяє проаналізувати її з боку практичної досконалості, майстерності, оптимальності умов та

використаних засобів, спрямованих на досягнення мети (М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова, І. Коновальчук, Т. Котарбінський, Є. Тітова). Так, фундаментальною основою праксеології є прагнення людини до вдосконалення своєї діяльності, підвищення її ефективності. Основними сутнісними категоріями тут виступають правильність, точність, чіткість виконання дій, а також оперативність, економічність та продуктивність.

Реалізація праксеологічного підходу потребує спеціальних зусиль з переведення молодого людини в активний суб'єкт пізнання, праці та спілкування. Праця, розглянута в такому контексті, виявляється в іншій, ніж виробництво будь-яких вартостей, якості – як реалізація діяльнісних, творчих потенцій людини, як реальне буття культури (В. Зінченко, Н. Злобін, Т. Пщоловський, В. Рибалка та ін.). З позицій філософської науки вважається, що чуттєво-практична взаємодія людини зі світом може бути зрозуміла лише як соціально значуща творчість, в якій самореалізація індивіда має культурно-історичний сенс – творіння історії та творіння самого себе.

У контексті праксеологічності окреслюються вектори забезпечення прогресивності, ефективності й результативності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. В узагальненому вигляді ця проблема розглядається в ракурсі технологізації педагогічного процесу: забезпечення його системності, діагностичності, керованості, відтворюваності.

Раціональна технологія учительської праці базується на принципах оптимізації навчання і виховання, розширення поля креативності, що охоплюють зміст діяльності педагога, кількісні і якісні показники ефективності, часові параметри та ключові психолого-педагогічні фактори. Сучасний фахівець – висококваліфікована людина, здатна до творчого мислення, вирішення проблем нестандартним шляхом, навчена діяти самостійно, ініціативно, брати на себе відповідальність за власні вчинки й рішення. Це, в свою чергу, потребує переорієнтації професійного мислення та усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності, виходячи зі змісту і функцій практичного

чинника як домінуючого, визначального для здійснення успішної професійної кар'єри.

Так, Н. Гузій зазначає, що вивчення питань вчительської праці з позицій праксеологічного підходу “передбачає всебічний аналіз майбутньої педагогічної діяльності, цілеспрямоване розроблення засобів її вдосконалення для подальшого підвищення продуктивності, регулярне поновлення знань, обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль та ін.” [7, с. 59].

Особливо привабливими ознаками даного підходу науковці вважають ретельне вивчення законів і умов ефективної і результативної роботи, характеристик продуктивної праці (свідомий вибір форм, засобів, методів тощо), визначення критеріїв оцінки її результатів (точність, економічність, вправність, старанність, раціональність), усвідомлення дії як синтезу волі й оптимального виконання вироблених рішень (В. Андрєєв, Т. Котарбінський, А. Ліненко, Т. Пщоловський, М. Сацков та ін.).

На основі праксеологічного підходу здійснюється розробка прогностичних аспектів мистецько-педагогічної діяльності – прогнозування, цілепокладання та моделювання. Так, А. Ліненко, керуючись базовими принципами праксеології, визначила ознаки досконалої педагогічної діяльності, серед яких: постановка педагогічних цілей та прогнозування можливих результатів; уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати здійснену роботу; планування наступних дій з використанням можливостей особистості у саморозвитку, самовихованні та самовдосконаленні; збагачення професійними знаннями та уміннями; позбавлення надмірної опіки над учнями та тиску на них [14].

Важливо зазначити, що діяльність учителя, організована і здійснена з позицій праксеологічного підходу, дозволяє побачити її в якості завершеного технологічного циклу, дає змогу вплітати й застосовувати “технологічні ланцюжки”, алгоритми послідовних і цілеспрямованих дій, майстерно їх варіювати. В такому контекстному полі аналіз поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії, в першу чергу, стосується міри ефективного застосування методів і прийомів діяльності, оптимальності та стабільності навчально-виховних результатів.

З огляду на здійснений науковий дискурс можна визначити низку перспективних ідей та продуктивних тенденцій розвитку педагогічної науки, що мають безпосередній вплив на оптимізацію методичної підготовки майбутніх учителів музики, а саме:

– усвідомлення наступності підготовки студентів, що пов'язано з послідовністю та етапністю в оволодінні фахом в умовах ступеневої освіти (від умінь музично-виховної роботи з дітьми молодшого віку до педагогічної співпраці зі студентами як майбутніми викладачами музичних дисциплін у вищих навчальних закладах);

– технологізація та комп'ютеризація навчання, на основі чого забезпечується швидкий, продуктивний вихід на новітні ідеї, форми спілкування та творчості;

– перехід від інформативних до активних методів та форм навчання з введенням у навчальну діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних видів самостійної роботи;

– створення динамічної структури розробки стратегічних рішень і здатність досягти організаційної інтеграції між усіма елементами виробничої діяльності при забезпеченні зовнішньої гнучкості та внутрішньої пристосовуваності механізмів окремих методик та технологічних ситуацій;

– розширення спектру вузлових блоків інноваційно-операційної діяльності майбутнього фахівця, пов'язаних з прогнозуванням, проектуванням, моделюванням та практичним утіленням педагогічного задуму в безпосередній музично-освітній практиці.

Розуміння студентами сучасних освітніх реалій, їх здатність до адаптації та активних дій в умовах інновацій може здійснюватись більш продуктивно з урахуванням методологічних положень синергетичного підходу. *Синергетичний підхід*, згідно позицій вчених (В. Буданов, А. Євтодюк, І. Зязюн, В. Кушнір, В. Лутай, А. Семенова), дає змогу подолати однобічність вивчення освітніх систем, їх аналізу і планування, підвищити результативність нововведень і реформ в достатньої широкому контекстному полі. Синергетичні взаємовпливів відбуваються умовах подолання суперечностей між старими й новими методами здійснення освітнього процесу, між традиційними, усталеними та інноваційними

тенденціями в освіті. Так, згідно даного підходу, систему практичної підготовки фахівців мистецького профілю необхідно трансформувати згідно пропорційного, збалансованого, рівноправного співіснування усіх її складових за принципом взаємодоповнюваності задля соціокультурної системної підтримки індивідуальних обдарувань та творчих задатків тих, хто навчається.

Як стверджує А. Євтодюк, при моделюванні освітніх систем необхідно акцентувати увагу на: а) синергетичному узгодженні самоорганізації (самоуправління) та управління (соціальної організації); б) доцільності застосування засад гештальт-освіти; в) необхідності підготовки педагогів-фасилітаторів [10].

І. Зязюн, аналізуючи потенціал синергетичного підходу, вважає, що “через синергетику можна досягти більш глибокого розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини... Синергетика – це устремління людини в глибини матеріального і духовного світу, шлях до пізнання глибинних пластів всесвіту” [11]. Вчений впевнений: “синергетична проблема веде за собою новий діалог людини з природою, людини з іншими людьми, розвиваючи людські схильності до компромісів, толерантності, відповідальності перед майбутнім” [11].

Для нас важливо усвідомити роль самоорганізації у практичній підготовці майбутніх фахівців. Адже самоорганізація як синергетичний феномен зумовлюється об’єктивними передумовами саморуху системи навчання і виховання, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до творення структурних компонентів та їх ускладнення [20].

У такому разі фахова підготовка майбутніх педагогів-музикантів згідно синергетичного підходу розуміється нами як процес послідовної зміни відносин студента і викладача з мистецько-освітнім середовищем, своєрідний шлях суб’єктів в освітньому просторі, який можна назвати індивідуальним освітнім маршрутом. Результатом же реалізації такого маршруту є рух до мети, осмислення студентом своєї професійної позиції і вибудовування власного шляху фахового розвитку, набуття досвіду подолання психологічних бар’єрів тощо.



Окресливши переваги запропонованих методологічних підходів у практичній підготовці майбутніх педагогів-музикантів, ми можемо констатувати, що проблема інтеграції у цій сфері гостро постає у зв'язку з активно-комбінованим характером виконавських дій фахівця (гра на музичних інструментах – основному, додатковому та інструментах дитячого оркестру), володіння диригентським апаратом та уміння керівництва хором або оркестром, здатність демонстрації сольного вокального твору тощо. Прикладом взаємопроникнення, інтеграції та координації фахових знань та виконавських умінь є ситуація на уроці музики, коли виклад матеріалу про життєвий та творчий шлях композитора, історію створення музичного твору вчитель поєднує з його демонстрацією (власне виконання). Подолання предметно-ізолюваного підходу в організації викладання фахових дисциплін дасть змогу уникнути “мозаїчності” знань та умінь (Г. Падалка) на основі інтеграції набутого у різних видах виконавської діяльності досвіду, наприклад, шляхом формування дво- та трьохелементних виконавсько-педагогічних навичок, необхідних для організації успішної пізнавальної, музично-виконавської та творчої діяльності учнів (гра – спів, гра – спів – диригування, спів – пластичне інтонування тощо).

Безперечно, серед низки фахових дисциплін, що мають прикладне спрямування, найбільшим “інтегратором” виступає “Методика музичної освіти”, що забезпечує реалізацію різнобічних професійних потреб через фахову інтегративність навчальних дій студентів. Важливо, що саме через встановлення взаємозв'язку даного домінантного курсу з навчальними дисциплінами психолого-педагогічного, музично-теоретичного, виконавського блоків створюються можливості для поглиблення професійно-педагогічної орієнтації студентів на мистецьку роботу з учнями.

Забезпечуючи прямий вихід на виробничу практику студентів у закладах загальної середньої освіти, названа навчальна дисципліна реалізує і зворотний зв'язок, передбачає врахування потреб школи і гнучке реагування на освітні новації або навпаки, на навчально-організаційні проблеми. Тому орієнтація методичних дисциплін на потреби шкільного викладання виявляє не тільки недоліки, але й резерви вдосконалення фахового навчання [15].

На практичних заняттях з фаху, студенти, готуючись до роботи з учнями на виробничій практиці, вивчають шкільний музичний репертуар (вокальний, хоровий, інструментальний), розробляють моделі педагогічних ситуацій, вчаться використовувати елементи музичної театралізації та драматизації в умовах уроку та позакласної роботи. Модифікуючись у різні організаційні форми (творча лабораторія, лабораторний практикум, концертно-лекторська або науково-дослідна група, музично-театральна студія), ці мобільні осередки успішно функціонують, вирішуючи у нестандартних ситуаціях завдання розширення тезаурусу, удосконалення операційних умінь та творчих якостей майбутніх фахівців.

Педагогічна спрямованість музично-виконавських дисциплін, орієнтир на учнів є також інтегративними якостями практичної підготовки, важливим напрямком якої є оволодіння достатнім обсягом практичних навичок, серед яких, крім музично-виконавських, важливими є проєктивно-конструктивні, організаційно-комунікативні, оцінно-коригуючі, аналітико-дослідницькі. Оснащеність майбутнього вчителя таким системним педагогічним арсеналом уможлиблює перетворення педагогічної справи у продуктивну творчу

Таким чином, система практичної підготовки вчителів музичного мистецтва покликана забезпечити реалізацію основних стратегічних положень національної освітньої системи шляхом критичного переосмислення досягнутого, поглиблення та оновлення її концептуальних, змістовно-структурних та організаційно-педагогічних основ і, найголовніше – практичного застосування фахових знань та умінь у безпосередній мистецькій роботі з учнями.

Дозволимо собі конкретизувати деякі позиції виробничої педагогічної практики студентів бакалаврату і магістратури в закладах загальної середньої освіти та мистецьких школах. Слід зазначити, що соціальне замовлення на підготовку вчителя музичного мистецтва (або інтегрованого курсу “Мистецтво”) визначається сучасними вимогами до нього як фахівця та специфікою викладання предмета, адже “особливості опанування мистецтва пов’язані з його унікальною освітньою місією – формування в людини ціннісних естетичних орієнтацій у процесі

впливу на розум і почуття, свідомість і підсвідомість” [16]. Мету мистецької освітньої галузі визначено Державним стандартом базової середньої освіти: “цілісний розвиток особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні” [16].

Як бачимо, щоб відповідати рівню вимог у досягненні означеної мети, студенти мають цілеспрямовано готувати себе до майбутньої професії учителя музичного мистецтва, яка потребує обізнаності у різних видах художньої творчості, високого рівня музичної культури та художнього смаку, фахових компетентностей, набутих в процесі власної творчої діяльності як результату саморозвитку та самовдосконалення [1; 2].

На особливе схвалення заслуговують студенти, які працюють у закладах середньої освіти різних рівнів акредитації. Вони керують дитячими і юнацькими творчими колективами (інструментальними, вокальними, хоровими), майстерно застосовуючи сучасні засоби організації та управління художньою діяльністю дітей та юнацтва.

Освітня діяльність студентів-практикантів, які працюють у закладах загальної середньої освіти, дитячих музичних школах та школах мистецтв, центрах дитячої та юнацької творчості, палацах дітей та юнацтва, скеровується на індивідуальну мистецьку роботу або навчальну роботу з групами дітей у хоровому класі, вокальному чи інструментальному ансамблі, а також на проведення занять з музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, музичної літератури).

В організації практичної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю дуже цінним важливим є опора на досвід кращих студентів, які мають власні сторінки на платформі Youtube, на сайті “Всеосвіта.ua”, на Українському освітньому он-лайн порталі для вчителів “На Урок” тощо. Такі студенти-практики із задоволенням діляться з колегами своїми методичними знахідками і напрацюваннями, залучаючи освітню спільноту до педагогічної творчості, а учнів – до цікавої та захоплюючої мистецької діяльності.

Інтернет-матеріали, викладені практикантами, стають наочною основою професійних дискусій під час проведення тематичних конференцій у режимі оф- та он-лайн. Яскравими прикладами методичних конференцій можуть бути заходи, проведені на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова, а саме: “Музично-ритмічна діяльність молодших школярів: з досвіду Вальдорфської школи” (Київ, листопад, 2019), “Застосування інтерактивних та ігрових методів навчання на уроках музичного мистецтва та хореографії” (Київ, травень 2020 р.), “Особливості педагогічної взаємодії викладача і студентів на заняттях з мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти” (Київ, листопад 2021 р.), “Художня інтерпретація в діяльності викладача мистецьких дисциплін” (Київ, лютий 2022 р.).

У роботі зі студентами, які не мають достатнього досвіду спілкування з учнями, більш активно застосовуються такі форми педагогічної підтримки як пояснення, консультування, допомога у доборі методичної літератури та мистецьких джерел, надання рекомендацій щодо календарного планування, ретельної роботи з підручником, розробки планів-конспектів уроків та презентацій тощо.

Сьогодні в системі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів виникла гостра проблема створення *мобільного практико-орієнтованого середовища* з урахуванням особливостей організації художньої діяльності студентів в умовах дистанційного або он-лайн навчання.

За останні роки у зв'язку з ковідно-карантинними обмеженнями зазнала випробувань та вдосконалення така якість практичної підготовки як методично-фахова мобільність, що передбачає застосування майбутнім педагогом методичного інструментарію у мінливих освітніх умовах.

Он-лайн навчання суттєво вплинуло як на організацію та проведення усіх видів виробничих педагогічних практик, так і на практико орієнтовані дисципліни, в тому числі музично-виконавські. Так, життя вимагає абсолютно нових форм і методів дистанційної навчальної роботи з мистецькими колективами, пошуку активних й ефективних форм індивідуального навчання спеціальним

дисциплінам – гри на інструменті, постановці голосу, диригуванню. Також необхідно по-іншому здійснювати організацію самостійних занять, а на виробничій практиці по-іншому вибудовувати взаємодію зі студентами-практикантами, учнями, з учителями та адміністрацією базових шкіл.

В організації практичної роботи з майбутніми фахівцями мистецько-освітньої сфери особлива увага звертається, в першу чергу, на переборення упередженості та консерватизму щодо організації дистанційних форм навчання з боку викладачів, на оперативне оволодіння педагогами і студентами інформаційними технологіями роботи на освітніх інтернет-платформах, на актуальність та повноту мультимедійного освітнього контенту, а також на здійснення оперативного інтернет-контролю за успішністю практикантів та їх вихованців.

Попри достатньо суттєві складнощі он-лайн навчання, виробничо-практична підготовка студентів все ж таки має широкий спектр позитивних характеристик, пов'язаних, з роботою у відкритому комунікативному просторі, а саме: гнучкість та варіативності взаємодії між викладачами та студентами; швидкість поширення навчальних та методичних матеріалів; можливості додаткового оперативного консультування учнів та студентів; активне впровадження інтерактивних форм і методів навчально-методичної роботи; розробка більш продуктивного індивідуального маршруту студентів-практикантів на основі наскрізних програм практик.

Однак, для підвищення рівня успішності дистанційної практичної і методичної роботи зі студентами необхідно, на нашу думку, здійснити низку заходів організаційно-методичного характеру, що передбачають:

- оновлення навчальних програм виробничих практик студентів та практико орієнтованих навчальних дисциплін з урахуванням специфіки навчання в режимі он-лайн;
- розробку нових дистанційних моделей організації та проведення виробничих практик з фаху;
- створення віртуальних навчально-методичних лабораторій та організацію науково-практичних вебінарів з актуальних питань виробничої діяльності студентів у закладах освіти;

– створення в допомогу студентам-практикантам електронних навчальних матеріалів та забезпечення доступу до них.

Звісно, реалізація вищезазначених заходів не може відбуватись без додаткової інформаційно-операційної підготовки викладачів і студентів до роботи он-лайн без налагодження мішаного типу навчання, що поєднує дистанційний формат, очні заняття та самопідготовку.

Ефективна виробничо-практична діяльність майбутніх педагогів-музикантів обумовлена дотриманням певних принципів положень, сформульованих науковцями-практиками, а саме:

– продуктивна взаємодія університету і школи, що є необхідним для постійного моніторингу реальної освітньої ситуації та вивчення досвіду викладання предмету “Музичне мистецтво”;

– взаємообумовленість теорії та практики, що виявляється у використанні теоретико-методичних знань, закріпленні практичного досвіду через безпосередню музично-освітню роботу;

– послідовність, наступність та наскрізність практичної діяльності, що забезпечується неперервністю музичної роботи з учнями та студентами;

– єдність психолого-педагогічної, методичної та спеціальної музичної підготовки студентів-практикантів, що засвідчується відповідними навчальними планами з вищеназваних блоків-напрямків;

– активізація музично-творчого потенціалу особистості, що знаходить утілення у діяльності пошуково-перетворювального характеру і реалізується через індивідуальний педагогічний стиль роботи.

У висновках доцільно зазначити, що нагальна потреба фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів в якісних перетвореннях вмотивовує розробку її науково-методичної концепції в напрямку посилення інтегративних та міжпредметних зв'язків. Можна стверджувати, що у всьому багатогранному процесі реалізації практичного вектору навчання фаху найтісніший інтегративний та міждисциплінарний зв'язок засвідчують виробничі практики студентів. Саме практика, являючись стрижнем фахової підготовки, доводить правильність набутих студентами в процесі навчання знань, вмінь і навичок, поглиблює та розвиває їх, виявляє педагогічні

здібності та творчі якості кожного студента, що в результаті визначають особливий індивідуальний стиль майбутнього освітянина.

Таким чином, збільшення продуктивності практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на інтегративних засадах є не тільки можливим, але й необхідним для збереження специфіки системи музично-педагогічної освіти та подальшого її розвитку. Нами доведено, що інтеграція як один з пріоритетних напрямків збагачення змісту та інтенсифікації мистецько-педагогічної освіти спрямована на успішні реалізацію актуальних завдань, поставлених державою для входження України в єдиний простір світового демократичного буття.

Майбутні фахівці мистецького профілю, залучаючись до інтегративних процесів в навчанні, готуються до участі у різноманітному художньо-освітньому житті суспільства, вчать застосовувати світові та національні мистецькі цінності на користь власного “Я” та культурного буття своїх вихованців.

Доведено, що виробнича практика студентів виступає засобом активізації міжпредметних та міжкафедральних зв'язків, інструментом перевірки ефективності всіх напрямків фахової підготовки (методичного, музично-теоретичного, музично-виконавського і має на меті формування готовності студентів до здійснення навчально-виховної та науково-дослідної діяльності у закладах загальної середньої освіти та мистецьких школах; удосконалення професійно-особистісних якостей студентів та їх фахових компетентностей.

Висвітлені методологічні підходи (системно-інтегративний, компетентнісний, праксеологічний, синергетичний) дають можливість узгодити досягнення різних художньо-освітніх цілей практичної підготовки фахівців мистецько-освітнього профілю в межах єдиного навчального процесу, сформуванню комплекс міждисциплінарних знань, умінь і навичок, достатніх для продуктивного й творчого вирішення практичних завдань в умовах різнопланових виробничих ситуацій.

На всіляку підтримку заслуговує активна дослідна робота з подальшої розробки психолого-педагогічного забезпечення практичної діяльності студентів в напрямках, пов'язаних з

поглибленням змісту, урізноманітненням форм і методів роботи, удосконаленням технологічних та особистісних аспектів роботи за фахом.

### Перелік використаних джерел

1. Бодрова Т. О., Степанова Л. П., Данілова Л. А. Наскрізна програма практичної підготовки студентів освітнього ступеня бакалавра спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету. Ч. 1 / редкол. В. П. Андрущенко, Р. М. Вернидуб та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 435-443.
2. Бодрова Т. О., Степанова Л. П., Козинко Л. Л., Полатайко О. М. Наскрізна програма практичної підготовки студентів освітнього ступеня магістра спеціальності 025 Музичне мистецтво. Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету. Ч. 1 / редкол. В. П. Андрущенко, Р. М. Вернидуб та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 485-499.
3. Болгарський А. Г., Бодрова Т. О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музика” : навчально-методичний посібник для студентів педагогічних університетів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 130 с.
4. Гончаренко С. У. Методика як наука. *Шлях освіти*. К., 2000. № 1. С. 2-6.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
6. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Кіровоград, 2010. 23 с.
7. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
9. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
10. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2002. 20 с.



11. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
12. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 327 с.
13. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи ; під. заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
14. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність та готовність до неї. Одеса : ОКФА, 1996. 79 с.
15. Мішеченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 6 (Ч. 1), 2012. С. 251-257.
16. Модельна навчальна програма “Мистецтво. 5-6 класи” (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти (автори: Масол Л. М., Просіна О. В. URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/830/83023/Mystetstvo\\_5-6-kl\\_Masol\\_Prosina\\_14\\_07\\_1.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/830/83023/Mystetstvo_5-6-kl_Masol_Prosina_14_07_1.pdf))
17. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
18. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія, під наук. ред. А. В. Козир. Вид. друге, доповн. Київ : НПУ імені М. П Драгоманова, 2011. 40 с.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : “Інтерпроф”, 2002. 270 с.
20. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса, 2009. 504 с.
21. Степанов В. А. Методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання”. Київ, 2019. 227 с.
22. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. Київ : Факт, 2000. 176 с.
23. Щолокова О. П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. Колективна монографія ; під заг. ред. Полатайко О. М. Київ : “Адверта”, 2014. 305 с.

**Вікторія Буханевич, Ірина Міхнева**

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ  
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ-ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО**

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів потребує оптимізації та поглиблення базових знань, диференціації та інтеграції змісту освіти з основними напрямками майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного та творчого мислення і дослідницьких умінь.

Формування умінь інтерпретації музичних творів є одним з ефективних засобів професійної підготовки, що спрямований на емоційне та естетичне виховання, на постійний розвиток професійного мислення, уваги, фантазії, уяви тощо. Для майбутнього викладача музичного інструменту особливої ваги набуває розвиток уміння не тільки виконавської, а і художньо-педагогічної інтерпретації, де виникає необхідність задіювати знання з теоретичних дисциплін, не завжди безпосередньо пов'язаних з музикою.

Розкриття предмету художньої герменевтики – художньої інтерпретації творів мистецтва – знайшли відображення у наукових доробках М. Бахтіна, О. Жаркова, В. Крицького, О. Ляшенко, Г. Падалки, О. Рудницької О. Щолокової та ін. Також художнє трактування творів активно розглядається у працях: Р. Гаммерштейна, Ф. Блюма, О. Полатайко та ін. Окремі сторони формування віолончельної майстерності – інтонації, звуковидобування, оволодіння аплікатурою, штрихами описували А. Броун, О. Шевелюк, Б. Струве, Р. Сапожніков, Ю. Полянський та ін.

Навчання інструменталістів відповідних спеціальностей здійснюється в НПУ ім. М. П. Драгоманова на базі кафедри інструментального та оркестрового виконавства за умов обґрунтованої інтенсифікації освітнього процесу, досягнення

глибокої інтеграції навчальних програм суміжних дисциплін, використання сучасних інформаційних і педагогічних технологій.

На нашу думку, однією з головних умов успіху в майбутній професійній діяльності особистості є формування професійного понятійного мислення студентів. Понятійне мислення – це найвищий рівень розвитку мислення. У його основі лежать поняття (узагальнення, абстракції). Поняття в загальному значенні – це оформлений результат людського пізнання, здобутий в ході історичної перетворюючої діяльності людей і опредмечений у слові та інших раціональних формах людської культури. Поняття має дві особливості. З одного боку, це результат певного розумового процесу. З іншого боку, це початок і можливість нового розумового процесу, але вже на вищому рівні.

Як зазначає М. Холодна, “понятійне мислення за своїм психологічним устроєм – це психологічна система, причому саме формування понятійного мислення як психологічної системи грає вирішальну роль у становленні структури індивідуального інтелекту” [22, с. 27]. Понятійне мислення “впливає на продуктивність інтелектуальної діяльності на різних рівнях пізнавального відображення, забезпечує умови особистісного зростання та ефективності соціального поведінки” [22, с. 50].

Понятійне мислення потрібно для:

– синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації явищ, ознак, процесів:

– розуміння причинно-наслідкових зв’язків явищ та процесів;

– розуміння суті, родової та видової ієрархії предметів, процесів, явищ;

– розуміння процесів та явищ, які не можна перевірити емпіричним шляхом;

– повідомлення навколишнім інформації, яку не можна продемонструвати наочно;

– ухвалення рішень та адекватного усвідомлення їх наслідків;

– взаєморозуміння у суспільних відносинах.

Щоб краще зрозуміти ці особливості, слід розглянути складові понятійного мислення: розуміння сутності явищ, головних, а не другорядних ознак; розуміння родової ієрархії понять; розуміння

причинно-наслідкових зв'язків, розвитку явищ; розуміння єдності протилежностей.

Основні характеристики процесів та явищ не завжди очевидні, тому визначати сутність явища доводиться через низку випадкових одиничних ознак або подій. Для цього потрібно навчитися аналізувати отримувану інформацію, синтезувати поодинокі процеси в цілісну картину, виділяти основний фактор, що їх об'єднує. Це шлях до навичок абстрактного мислення, коли людина зможе абстрагуватися від другорядного та вловити головне у процесі чи явищі. Професіонал розуміє суть явища, а дилетанти бачать другорядні ознаки.

Після усвідомлення сутності процесу чи явища, мозок людини відносить цей феномен до тієї чи іншої категорії. Раніше виділені поєднуючи чинники та здатність абстрагуватися від другорядних ознак полегшує це завдання. Найбільш наочним прикладом є класифікація. Це вже готове узагальнення та систематизація понять. Людина, вирішуючи свої власні життєві завдання (наприклад – постановка цілей, розстановка пріоритетів), теж вибудовує свої плани та дії в певну ієрархічну систему. Априорі зрозуміла пряма залежність між правильною систематизацією цілей і пріоритетів та ефективністю життєвого (в тому числі і професійного) життєвого шляху людини.

Формування причинно-наслідкових зв'язків та їх правильне розуміння – одне з головних завдань навчання. Людям буває важко абстрагуватися від чогось і подивитися на процес зі сторони. Особливо, якщо вони не здобули освіти відповідної якості, яка є важливим фактором розвитку інтелекту. У багатьох людей явища, що стоять поруч, найчастіше сплітаються в мозку настільки чудодійним способом, що вони не в змозі розрізнити, де причина, а де наслідок.

Єдність протилежностей спостерігається скрізь. Це плюс і мінус у математиці; чорне та біле у образотворчому мистецтві; день і ніч у живій природі; мінор та мажор у музиці тощо. В психології можна зустріти такий постулат, що переваги людини – це продовження її недоліків і навпаки. Щоби перетворити недоліки на переваги, потрібно мати досить високий рівень понятійного мислення, яке

дозволить усвідомити, що єдність і боротьба протилежностей – це і є рушійна сила прогресу, і без цього розвиток став би неможливим.

Основні інструменти понятійного мислення:

- аналіз – вивчення складових частин або ознак предметів та явищ;
- синтез – здатність поєднувати частини в ціле;
- порівняння – зіставлення явищ чи подій між собою;
- абстракція – виділення основних ознак та здатність оперувати ними поза конкретною ситуацією та безвідносно даного предмета в майбутньому;
- узагальнення – зведення різних понять на єдину категорію;
- систематизація – зведення категорій у логічну систему.

Таким чином, вміння виділяти із загального суть; вміння виявити причину і спрогнозувати наслідки дій, явищ, рішень та ін.; здатність до систематизації інформації та бачення цілісної картини ситуації є ознаками понятійного мислення.

Отже, професійне понятійне мислення можна визначити як якість особистості, зумовлену характером професійної діяльності, що формується в процесі вирішення професійних творчих завдань з опорою на понятійне мислення. Ця якість проявляється у здатності до аналізу та систематизації професійно-значущої інформації, готовності до рефлексії та планування професійної діяльності, а також прогнозування результатів та наслідків цієї діяльності.

Для формування професійного понятійного мислення, виявом якого, зокрема, є вміння інтерпретації, необхідне забезпечення зв'язків між різними дисциплінами. Міжпредметні зв'язки забезпечують концентризм і систематичність знань. Концентризм передбачає більш глибоке і всебічне висвітлення фактів, що спирається на знання, які здобувають студенти з даної та інших дисциплін. Цей спіралеподібний рух вгору по системі знань значною мірою забезпечується багатосторонніми зв'язками фактів, понять, теорій, ідей, що вивчаються в різних навчальних дисциплінах. Таким чином, ми бачимо діалектичну єдність у дотриманні логіки викладання окремого предмету і важливості міждисциплінарних зв'язків для цілісної систематичної професійної освіти. Тобто, з одного боку міжпредметні зв'язки – це особливо значущий в

сучасних умовах наукової інтеграції фактор формування змісту і структури навчальної дисципліни, а іншого – зміст і структура навчальної дисципліни служить одним з об'єктивних джерел різноманіття міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні уміння (і знання) – це функціональна якість, що набувається в процесі перенесення й узагальнення способів дій з різних навчальних дисциплін; це здатність студента встановлювати й засвоювати зв'язки в процесі перенесення й узагальнення знань і вмінь з суміжних дисциплін [18].

Міжпредметні зв'язки можуть здійснюватися в таких основних напрямках:

1) формування необхідних для становлення світогляду систем понять з опорою на наукові факти, теорії, закони, ідеї, спільні для суміжних наукових областей (в музичній освіті це вивчення філософії, історії, психології, педагогіки, музичної літератури, тощо)

2) формування спільних для суміжних предметів умінь, і в першу чергу елементарних на яких базуються складніші методи засвоєння зв'язків між дисциплінами (наприклад, вміння відтворювати і записувати музичний текст, застосовувати при аналізі творчості композитора історичні знання; підбирати приклади формоутворюючих елементів музичних творів та ін.);

3) формування на базі узагальнених умінь вірного оцінного ставлення до предметних знань (орієнтація в музичному інформаційному просторі, об'єктивна оцінка виконання музичного твору іншими музикантами та власного виконання та ін.);

4) формування музичних знань і виконавських умінь, що вимагають комплексного застосування теорії на практиці (визначення стилю, жанру музичного твору, підбір відповідних виразних засобів звукового втілення, підбір засобів вербального опису характерів, драматургії музики, тощо).

На думку С. Гільманова, прогрес формування емпіричної понятійності спостерігається при поступовому переході від планування дій на основі повсякденного розуміння ситуації до пристосування рекомендацій викладача для здійснення окремих операцій (уміння діяти “правильно”); після цього – до самостійного аналізу ситуації (навички діяти “грамотно”); потім – до

усвідомленого понятійного опрацювання всіх елементів ситуації (здатність діяти “обґрунтовано”, “доцільно”); і нарешті – до понятійного відображення цільових орієнтирів ситуації (сформульованих з прив’язкою до цілей професії), понятійного подання “цільових” психічних властивостей, станів, процесів та співвіднесення з ними дій та їх результатів (готовність діяти “компетентно”, “професійно”) [4].

На нашому факультеті студенти-інструменталісти отримують музичну освіту за двома спеціальностями: 025 – надає виконавське спрямування навчання і 014.13 – готує студентів до роботи вчителем музичного мистецтва в загальноосвітніх закладах, що зумовлює різну компоновку дисциплін, представлену в навчальних планах.

На нашу думку, всі дисципліни, представлені в наших навчальних планах в повній мірі сприяють в сукупності вихованню спеціаліста заявленого профілю. Нам, як викладачам струнно-смічкових інструментів хочеться виділити серед дисциплін, необхідних для формування спільних для суміжних предметів умінь дисципліну “загальне фортепіано”. Останні роки в початкових закладах спеціалізованої освіти змінено навчальні плани і цей предмет, на жаль, в більшості цих навчальних закладів не проходиться. Тому студенти мають великі проблеми з освоєнням гармонії, поліфонії, а на уроках з основного інструменту мають проблеми з початковим грамотним відтворенням нотного тексту. До того ж, хоча сучасні технічні засоби і допомагають уявити звучання музичного твору, але розібратися в його гармонічній будові, формоутворюючих компонентах і створити власну інтерпретацію твору важко для скрипаля, флейтиста, віолончеліста та інших виконавців, які, як правило, озвучують лише один голос з багатоголосної фактури. Фортепіано – необхідний інструмент для таких видів роботи в навчанні студентів-струнників.

Також забезпечують читку з листа, грамотність відтворення тексту та визначення логіки музичної драматургії твору фахові теоретичні дисципліни (сольфеджіо, теорія музики, гармонія, аналіз музичних форм). Уявлення про історичні умови виникнення твору, його стиль та жанрову стилістику забезпечують загальні гуманітарні дисципліни (історія, естетика, етика, культурологія тощо).

Значній інтенсифікації навчання музиканта сприяє сценічна діяльність. На нашому факультеті створюються всі умови для цієї форми професійної діяльності студентів. Вона може здійснюватись як у окремих проектах так і під час проходження виробничих практик як в сольній формі так і в колективному музикуванні.

Найкращим показником професійного розвитку студента-інструменталіста є художньо та технічно досконале виконання музичного твору, а вищим рівнем виконання є звукове втілення переконливої власної інтерпретації виконуваної музики.

На думку О. Полатайко, *художньо-педагогічна інтерпретація – це форма відтворення художнього явища в процесі прочитання музичного тексту, в ході якої відбувається конкретизація, здійснюється співучасть виконавця в реалізації можливих варіантів передачі змісту цього самого текст, а провідником у цілісну структуру трактування постає педагог* [13]. Художньо-педагогічна інтерпретація дає поштовх до виникнення асоціацій, роздумів та глибокого проникнення у зміст твору мистецтва та формування його цілісності. У процесі художньої інтерпретації відбувається пошук власного сенсу, який стане близьким до духовного досвіду людини. Тільки сукупність певних видів мистецтв відкриває широкі можливості у розвитку багатогранної та розвиненої творчої особистості.

Художньо-педагогічна інтерпретація складається з двох компонентів: вербального і виконавського. *Вербальна інтерпретація – це художнє трактування твору, в якому змістом музики є не звукова картина, а емоції, які відображає даний твір. До того ж, у вербальних характеристиках відтворюється не фізіологічний прояв емоцій, а вони самі, а їх мовна фіксація сприяє виявленню сутності музичного образу* [15]. *Виконавська інтерпретація – це динамічна система, складовими якої є творчість композитора, інтерпретатора та слухача. До того ж, це проникливість гри, виконавська фантазія, артистизм та майстерність, що має тісний взаємозв'язок з творчістю композитора.*

Осягнення та усвідомлення глибинного змісту відповідної епохи, особливостей та закономірностей культурних процесів, які вплинули на специфіку того або іншого явища в мистецтві, можливе через розуміння прихованого внутрішнього смислу художнього



твору. Таке розуміння призводить до його власного трактування, критико-естетичної оцінки, аранжування або редагування, виконання певного педагогічного завдання тощо. У різні епохи твори мистецтва сприймаються та інтерпретуються сучасниками автора та наступними поколіннями по-різному, тому звернення до художнього твору викликає необмежену кількість відмінних (іноді протилежних) уявлень і тлумачень [13, с. 15-16].

Художньо-педагогічна інтерпретація направлена на особисте педагогічне осмислення художнього твору. Так, О. Щолокова, вказує, що “для педагога важливою є потреба враховувати виховні, гедоністичні, комунікативні функції мистецтва та різносторонні можливості дитячого сприйняття”.

Також О. Щолокова вважає, що в педагогіці, художня інтерпретація об'єднується з сукупністю знань з різних видів мистецтва, що в свою чергу знаходить відображення і в педагогіці, яка разом з мистецтвом відображається і у виховному процесі [24, с. 72-73].

Художньо-педагогічна інтерпретація репрезентує універсальний характер діяльності. Основою пошуку сенсу твору є не тільки індивідуальне дешифрування закладених в ньому знаків, символів, а й інтеграція цих складових в цілісну концепцію, яку потрібно вербально та через власну демонстрацію донести до учня. Таким чином, перед майбутнім вчителем музичного мистецтва відкривається комплекс проблем, які потребують системного осмислення. Їх розробка потребує високого рівня професійної компетенції, художньої ерудиції та володіння проблематикою гуманітарних знань.

Твір мистецтва, як система знаків художньої мови, є предметом художньої інтерпретації в усій множинності його зв'язків з особистістю митця, а також з тією епохою, в якій сформувалася дана особистість. Зрозуміло, що кожен твір мистецтва сприймається, тлумачиться і виконується згідно з індивідуальними якостями інтерпретатора. Тому логічно було б припустити нескінченну варіативну можливість інтерпретації.

Авторський художній твір, як центральний елемент комунікації, містить в собі систему закладеного сенсу різних рівнів і сфер. У

формуванні виконавської інтерпретації беруть участь такі канали інформації, як:

- образна сфера твору, яка відображається в підсвідомості під впливом звукового звучання;
- авторський нотний текст;
- проблеми інструментального освоєння на інструменті (віолончель);
- зв'язок зі світом культури, природи;
- відомості історичного і теоретичного музикознавства.

На думку Л. Баренбойма, осмислення музичного твору тісно пов'язане з постійним розвитком умінь аналізувати, трактувати, синтезувати, встановлювати потрібні взаємозв'язки. Якщо уміння інтерпретувати є розвиненим, то воно передбачає здатність до осмисленого та самостійного тлумачення музичних творів різних жанрів, напрямків, стилів, а також педагогічну корекцію трактування твору в залежності від поставлених завдань [1]. До того ж дії виконавця розглядаються у зв'язку з його розумовими процесами.

У процесі навчання, завдяки набутих знанням з комплексу різних суміжних дисциплін, в студента починає формуватися власне трактування музичного твору. Також завданням майбутнього вчителя музики повинно стати не лише власне прочитання та виконання твору, а й спроможність донести глибинний зміст твору до учня, здатність пробудити його емоційну сферу та уяву, що стануть рушійною силою для започаткування процесу власної художньої інтерпретації.

Слід виокремити важливість формування здатності майбутнього педагога до перетворення важко-засвоюваної наукової інформації на більш легку та доступну слухачу форму викладу матеріалу. Це є не тільки педагогічним завданням, а й особливістю художньо-педагогічної інтерпретації.

Для осмислення процесу художньої інтерпретації, важливу роль відіграє музична мова – система, на основі якої утворюється художня форма твору [20]. Її основою є комплекс організованих у часі та русі різновисотних звуків, в яких закладені основні виражальні та смислові навантаження, що розкриваються у процесі логічного

викладення музичної думки. Тим часом звук виступає як осьовий елемент музичної мови.

За допомогою виражальних засобів (мелодії, тембру, темпу, гармонії, ладу, ритму, динаміки), музична мова відтворює різноманітні художні образи, які в свою чергу відіграють значну роль у відтворенні художнього змісту та якості твору в цілому.

Одним з найголовніших засобів музичної виразності є мелодія – одноголосна музична думка. На основі інтонаційних зв'язків і метроритму окремі звуки, що складають мелодію, утворюють цілісну структуру, здатну передати музично-естетичний зміст твору. Вона може самостійно і вичерпно втілювати найрізноманітніші музичні образи [21].

Після мелодії слід відзначити і лад – систему взаємодії стійких та нестійких звуків, інтервалів, акордів, об'єднаних тяжінням до центра-тоніки. Основними ладами, які сформулювалися в історичному процесі є “мажор”, “мінор” та їх різновиди. Кожен лад має свої виражальні особливості, які використовуються в музиці для передачі змісту, характеру музики, створення особливої емоційно-почуттєвої атмосфери.

Не менш важливим засобом музичної виразності є гармонія, яка сприймається в тандемі з мелодією і несе певне психологічне та емоційне забарвлення, яке прагнув донести до слухача композитор. Гармонія показує стилістичні та жанрові характеристики звучання, збагачує тематизм твору та елементи фактури.

Всі інші засоби музичної виразності, такі як: ритм, темп, динаміка, тембр є характерними не тільки для музики, а й для інших видів діяльності людини. Проте вони також є допоміжними в творенні художнього забарвлення твору.

Завершальною складовою, що передбачає художнє інтерпретування є відчуття музичної форми – структурованої організації взаємодії елементів музичної мови, що розкриває художній зміст твору.

Музична форма кожного твору індивідуальна, але історично склалися і деякі загальні типи форм, які дозволяють втілити як прості, так і складні за образним змістом музичні ідеї. Форма створюється в єдності зі змістом твору, розгортаючись у часі. Вона

являє собою розвиток з певним ступенем інтенсивності. Її найпростіші елементи були започатковані ще у первісних зразках музичної творчості та відзначалися великою кількістю різновидів, особливостями розвитку музичного мистецтва, становленню певних жанрів та стилів у академічній та народній музиці. Тож, дотримання цілісності форми у процесі виконання твору допоможе майбутньому виконавцю донести зміст та власну інтерпретацію до слухача, тим часом як сам слухач буде без напруги сприймати почуту музику і малювати певну образну сферу в підсвідомості, що вкаже на те, що між першим та другим утвориться емоційний зв'язок.

Важливим для художнього трактування творів є зв'язок музики з контекстом. Це активно виражається в програмній музиці, адже в назві твору і схований той самий контекст всього твору. У випадку виконання непрограмної музики, студент повинен провести глибокий та цілісний аналіз обраного твору, в процесі якого разом з педагогом і буде знайдений цей самий зв'язок.

Є. Назайкінський виділяє три основні форми зв'язку музики з контекстом:

1. Опора на конкретне предметне і життєве оточення в передачі художнього сенсу. З цієї точки зору музика виступає як елемент більш цілого, а інформація міститься саме в усьому цьому цілому.

2. Конкретна будова музичного тексту несе в собі сліди певного ситуативного комплексу, наприклад діалогічність, звукове рівноправ'я та ін. Вони розгортаються паралельно, діють спільно, викликані життєвими обставинами, соціальними законами, традиціями, звичаями. А ось при перетворенні первинного жанру у вторинний, при перенесенні побутової музики в концертний зал, пам'ять про первинні ситуації виявляється важливим з художньої точки зору, змістовним, смисловим компонентом.

3. Музичний матеріал жанру в свідомості слухачів, виконавців, учасників комунікації вступає в міцний асоціативний зв'язок з жанровою ситуацією. І тоді, вже в інших обставинах і умовах, навіть в іншому історичному контексті, він починає виконувати функцію нагадування про первинні ситуації і викликати певні, забарвлені спогадами естетичні переживання [7].

Процес формування власної інтерпретації музичного твору є доволі важким та довгим. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен читати багато теоретичної літератури, брати участь в різноманітних методичних та педагогічних заходах. Студент має бути готовий в своїй майбутній педагогічній діяльності до пояснення особливостей музичної мови, стилю та форми музичного твору.

На початкових рівнях, студент може наслідувати певних виконавців, адже завдяки такому досвіду, він з часом винайде свій власний стиль. Головним має стати усвідомлення того, що не варто повністю наслідувати почуте, а починати шукати власну індивідуальність, спираючись на теоретичні знання та власні емоції, що допоможуть інтерпретувати будь-який художній твір.

Для формування уміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору необхідно створити певні **педагогічні умови**. На нашу думку, в процесі навчання гри на віолончелі студентів ЗВО вони є наступними:

а) варіативність організаційних форм, методів, прийомів навчання;

Варіативність методів і організаційних форм навчання не відразу була визнана необхідною в сучасній освіті. Ще Я. Коменський прагнув знайти єдиний метод, який відповідає єдиним законам людської природи, щоб навчання не вимагало б нічого іншого, крім “вправного розподілу часу, предметів і методу”. Тоді “все піде вперед так же ясно, як йде годинник з правильно врівноваженими вагами, так само приємно і радісно, як приємно і радісно дивитися на такого роду автомат, і, нарешті, з такою вірністю, яку тільки можна досягти в подібному майстерному інструменті”. З тих пір спроби знайти єдиний досконалий метод не припинялися. Однак паралельно міцніли і позиції прихильників варіативності. Основні причини, що обумовлюють варіативність, за словами М. Кларін, – це різноманіття навчальних (точніше, навчально-виховних) завдань, різноманітність елементів змісту освіти і видів навчального матеріалу, неоднозначність прояву закономірностей його засвоєння в залежності від індивідуальних особливостей студентів, їх стилю пізнавальної діяльності та безлічі інших чинників. Ідея багатоваріантності моделей життя і розвитку

освіти, її навчального процесу набуває все більшого визнання у всьому світі. Разом з тим ідея Я. Коменського реалізується в сучасній її інтерпретації в педагогічних технологіях, заснованій на об'єктивних закономірностях побудови педагогічного процесу. З'являється так звана технологія педагогічних методів, тобто технологія самої побудови навчального процесу, або технологія навчання.

Першим прикладом побудови дидактичних технологій стало програмоване навчання. Його характерними рисами є уточнення навчальних цілей і послідовна, поелементна процедура їх досягнення. Орієнтація всієї побудови навчального процесу на чіткі цілі привернула до програмованого навчання увагу педагогів у всьому світі. Розвиток технологічного підходу в освіті призвів до розуміння того, що варіативними повинні бути не тільки методи і прийоми як компоненти технології навчання, а й самі технології, які повинні залежати від дидактичних цілей, особливостей навчального матеріалу, учасників освітнього процесу та умов навчання.

Варіативність (іншими словами – різноманітність) дозволяє максимально прилаштувати навчання під індивідуальні особливості кожного студента. Варіативність форм навчально-пізнавальної діяльності повинна “враховувати такі умови: зміст, ступінь складності, характер навчального матеріалу (за способом навчальної діяльності); характер форм організації навчально-пізнавальної діяльності, їхнього поєднання та взаємодії; типологію студентів, яка визначається на основі рівня підготовленості, особливостей навчальної діяльності, а також їхніх здібностей; матеріальну базу; емоційно-психологічний стан учасників освітнього процесу” [2].

Другою педагогічною умовою формування художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва є **діалогічність як фактор художньо-педагогічного спілкування**. Забезпечення діалогової взаємодії між учасниками освітнього процесу – одна з домінуючих умов в процесі навчання мистецтва.

Довгий час в практичній педагогіці панував авторитарний стиль спілкування, при якому студенти беззаперечно мали приймати міркування і поради викладача як найбільш вірні, влучні, найдоцільніші. Ця практика взаємодії надто мало враховувала власну

думку студентів, їхні творчі підходи до осягнення мистецтва, відводячи їм, нехай і ненавмисно, роль підлеглих.

Практика навчання мистецтва нині вимагає докорінних змін у стилі спілкування між учителем і учнями. Навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як певним чином організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. В результаті взаємодії тих, хто навчає і тих, хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду. Від того, на яких засадах побудовано взаємодію, залежить успішність навчальної діяльності.

Основу діалогічного типу спілкування між учасниками освітнього процесу складають суб'єкт-суб'єктні стосунки. Міжсуб'єктний зв'язок відрізняється від суб'єкт-об'єктного тим, що педагог бачить в учневі унікальну особистість, яка спроможна продукувати цінності естетичного порядку, перетворювати їх, а не тільки засвоювати. Завдання досягнення діалогової взаємодії в процесі мистецького навчання реалізується в процесі забезпечення художньо-емоційного контакту між педагогом і вихованцем в процесі навчання; максимальної активізації художньої ініціативи студента; емпатійного психологічного усвідомлення викладачем внутрішнього світу вихованця.

Художньо-виконавський образ вбирає у себе досвід духовної діяльності свідомості студента щодо спілкування з музичним мистецтвом на основі “залучення суб'єктивної сфери індивіда до орбіти музичної діяльності” (Г. Тарасов). Цю педагогічну умову буде реалізовано, якщо “спрямувати емоційне та перцептивно-інтелектуальне осмислення творів мистецтва у річище активного процесу співтворчості викладача і студентів” (Ф. Бузоні, А. Моль, С. Фейнберг) [3].

Професійність підходу до створення художньо-особистісного діалогу передбачає широке використання засобів міміки, жести, педагогічної інтонації з метою розстановки необхідних навчальних акцентів. Свідома опора на навчальний діалог, використання техніки мистецько-особистісного спілкування несумісні із категоричністю. Викладач, як взірець для студента – майбутнього викладача, має

уникати монологічного способу викладання, значно ширше застосовуючи вирази “можливо по-різному”, ніж “тільки так”. Педагогічний артистизм, мовленнєва культура – це саме ті складові професіоналізму майбутнього учителя музичного мистецтва, що дозволять йому в майбутнього успішно реалізовувати завдання діалогічної взаємодії з учнями, уникати їх суто підпорядкованої, пасивної ролі, свідомо створювати і керувати розвитком навчальних ситуацій в процесі уроку таким чином, щоб вихованець проявляв ініціативу, відчував відповідальність за результати власного музичного розвитку.

Третьою педагогічною умовою формування художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва є **спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів**. Міра актуалізації творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі створення індивідуальної інтерпретаторської концепції музичного твору безпосередньо відображає внутрішню активність, здібність до вольових зусиль, ініціативність, спрямовану на самообілізацію і максимальне розкриття власного ідеального “Я”. Здатність співвідносити свої можливості та індивідуальні особливості з характером та метою творчих педагогічних і виконавських завдань, ієрархічно їх систематизувати за ступенем актуальності й створювати на цій основі реальний методичний інструментарій у процесі художньо-педагогічної презентації твору для слухацької аудиторії слугує важливим механізмом стимулювання потреби студентів у творчій самореалізації. Музично-педагогічне самоуправління є багаторівневим процесом творчої самостійної діяльності студента, що протікає як безперервна зміна його внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей; є цілісною конструкцією особистісного рівня, концентратом управлінських впливів, спрямованих на себе як суб’єкта педагогічного процесу, з метою приведення власної особистості у стан, необхідний для успішного виконання професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності). Це спосіб самоорганізації навчальної роботи з урахуванням максимально-ефективного використання творчих можливостей, здібностей і часу майбутнього вчителя музики.



Під час формування вміння художньо інтерпретувати твір, необхідно відштовхуватись від цілого *комплексу методів*, які сприятимуть цьому процесу. Також, варто пам'ятати, що виконавець повинен не тільки заглиблюватися в авторське відчуття певного образу, намагаючись якісно відтворити його в своєму виконанні, а й виявляти власне розуміння, переживання, почуття тощо. Така робота може бути успішною завдяки педагогічному втручання викладача, для якого головним завданням стане максимальна активізація виконавських можливостей студента, поштовх до самостійної творчої діяльності та невпинного комплексного розвитку, що необхідні для глибокого та осмисленого інтерпретування художнього замислу.

Методи, за допомогою яких відбувається інтерпретація музичного твору поділяються на:

- дидактичні (художній опис та пояснення, демонстрація художніх творів, ілюстративний показ словесних пояснень);
- наукові (герменевтичний);
- психологічні (метод співпереживання та емоційного впливу).

*Художній опис та пояснення* різноманітних явищ природи та мистецтва є важливим в процесі інтерпретації. Насамперед, викладачі разом зі студентами вдаються до певного художнього опису у вигляді усного або письмового розтлумачення свого власного бачення образу. Теж саме можна віднести й до опису цілого музичного твору, де музичні поняття перекладаються на вербальну мову. Так, якщо майбутній вчитель музичного мистецтва намагається більш глибоко та старанно розкрити художній зміст твору, то він почне використовувати для опису різні засоби, в тому числі шукати емоційно-психологічні характеристики, проводити аналогії з суміжними видами мистецтва [5, с. 62].

Великий композитор та піаніст С. Рахманінов ставить художнє розуміння твору на перше місце інтерпретації: “Пристаючи до вивчення нового твору, надзвичайно важливо зрозуміти його загальну концепцію, необхідно спробувати проникнути в основний задум композитора, сформувані правильне уявлення про твір, як про єдине ціле” [16].

*Пояснення* ґрунтується на окремому принципі та розкриває змістовні складові художнього образу, показує зв'язки між подіями, наразі відомими фактами або явищами. Найпоширенішими видами пояснення є казуальне та генетичне.

Казуальне полягає у знаходженні причин, через які в процесі розучування твору, виконання є не завжди вдалим. Педагог повинен спокійно пояснити, як більш доречно використовувати прийоми художньої інтерпретації, окремої техніки тощо.

Генетичне пояснення розкриває взаємне існування дій та причин, що спонукали до цих дій, що зумовили перехід застарілих явищ у більш сучасні [12].

*Демонстрація художніх творів* необхідна для того, аби показати студенту зразок того виконання, до якого він і прагне. В цьому випадку, викладач повинен сам добре орієнтуватися в творі, вміти виконувати його на високому художньому рівні. До того ж, доречним буде слухання виконання твору видатними діячами мистецтва. Г. Падалка вбачає певний сенс в цій самій демонстрації: “Аби задати студенту орієнтир мистецького пошуку, необхідно наочно відтворити образ, який він прагне осягнути” [19].

Не менш важливим методом інтерпретації є *ілюстративний показ словесних пояснень*. Він дає можливість інтерпретатору сприймати твір не повністю, а фрагментарно. Таким чином, для доведення власних висловлювань, викладач знову ж таки використовує демонстрацію музичного твору, що має відповідати не тільки художнім, а й естетичним критеріям [17, с. 76].

Серед наукових методів, найбільш вживаним є *герменевтичний* (від грец. ἑρμηνευτική “мистецтво тлумачення”), адже він об'єднаний не лише з виконавським, а й з вербальним трактуванням. В цьому методі, предметом виступає саме музичний твір, який інтерпретується студентом-виконавцем. На основі комплексу набутих знань, герменевтичний метод виступає допоміжним чинником в розтлумаченні правил та окремих теоретичних аспектів. Тут активну роль відіграють такі явища, як: порівняння та зіставлення, проникнення в зміст твору шляхом переживання, особисте уявлення про ідеальний зразок виконання заданого музичного твору. Також, цей метод можна охарактеризувати такими

ознаками: розуміння та об'єктивна оцінка змісту твору; духовний зв'язок педагога зі студентом в процесі художнього трактування твору [11, с. 121].

Наступними методами є психологічні. Так, метод *співпереживання* є одним цілим з сприйманням, емоційною сферою та почуттями людини. Маючи предметний характер, цей метод пов'язаний з різноманітними музичними явищами та образами. Цей метод досліджувався багатьма культурними діячами: Г. Падалкою, О. Апраксіною, О. Ростовським та іншими. Співпереживання відбувається на основі набутого культурного та життєвого досвіду. Зазвичай, інтерпретатор переживає саме ті явища, які суміжні з його інтересами й мають для нього особливе значення. Під час цього процесу втілюється єдність емоційних, чуттєвих, логічних та мисленнєвих складових. Тож співпереживання носить індивідуальний характер, а осмисленість та залучення глибокої емоційної сфери доповнює музичний твір. Тому, для розвитку співпереживання, студент повинен слухати багато різної музики, ходити на вистави в оперний театр та на різні культурні заходи. Це допоможе “розбудити” емоційну сферу, активізувати моторні, вегетативні та психічні процеси.

Співпереживання є найвищим проявом психологічних особливостей людини, що в подальшому має виключно позитивний вплив на ставлення до явищ музичного мистецтва, що не лише пізнаються, а й перетворюються в особисті цінності. На думку О. Ростовського, важливо, щоб естетичне переживання музики приносило не тільки насолоду своїм учням, а й допомагало усвідомлювати та відстоювати ідеали прекрасного [17].

Важливим є *метод емоційного впливу* зі сторони педагога. Адже для формування явища інтерпретації, вчитель повинен сам вміти інтерпретувати, мати власне бачення твору. М. Румер стверджував, що під час виконання музичного твору, вчитель має не лише зосереджувати увагу на поглядах студентів, а й відчувати кожен з них. Адже саме завдяки цьому і відбувається процес емоційного впливу на свідомість виконавця. Так, розвиток вміння інтерпретування буде розвиватися за допомогою слова, жестів, міміки вчителя, який таким чином буде показувати своє власне

ставлення до всього процесу. До того ж, педагог повинен бути компетентним в багатьох показниках, мати високі інтелектуальні та художньо-емоційні уявлення та пам'ятати про те, що цей метод активно застосовується з комплексними методами навчання в цілому. О. Олексюк впевнений, що такий метод матиме позитивні наслідки лише в тому випадку, якщо у педагога та студента буде присутній емоційний зв'язок, побудований на дружбі та довірі [10, с. 118].

Варто пам'ятати, що саме емоції викликають почуття, що в свою чергу виступають для майбутніх вчителів музичного мистецтва стимулом пошуку нових знань про закономірності розвитку всього музичного мистецтва. Тож, якщо викладач буде використовувати переважно позитивні емоції, то студент буде відчувати новий енергетичний спалах та бажання до плідної роботи, аби повністю осягнути художній твір та донести до слухача його красу та колорит.

В протилежному випадку, студент закриється в собі, буде невпевненим та не матиме бажання вносити особистісне бачення в твір, адже він не відчуватиме підтримки з боку викладача, що просто недопустиме під час формування вміння художньої інтерпретації.

Формування уміння художньо-педагогічної інтерпретації в процесі навчання гри на віолончелі студентів ЗВО відбувається поетапно. Перший етап – інформаційно-евристичний – присвячений збільшенню активності, зацікавленості студентів, формування в них установки на сприйняття творів мистецтв різних видів, стилів та жанрів, проблемний виклад навчального матеріалу, проведення бесід, дискусій, діалогів тощо. Названі методи забезпечують динамічний характер навчального процесу, що є поштовхом для розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва емоційної чутливості, основи естетичного сприйняття творів мистецтв, сприяє нагромадженню асоціативного фонду.

Другий – операційно-інтегрований – етап передбачає збагачення у студентів-віолончелістів досвіду художнього спілкування з творами мистецтва, виховання естетичного ставлення до творів мистецтва і подальшого формування загально педагогічних, спеціальних та узагальнених умінь, пов'язаних з художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору. Діяльність спрямовується на "озвучування" слухової моделі" музичного твору та інтеграцію її з

іншими творами мистецтв, опановуються різні типи інтерпретацій: виконавська, художньо-змістова, асоціативно-візуальна, інтегральна. Серія виконавських прийомів (живе виконання, художній вплив, контактано-дистанційне спілкування, переведення уваги, асоціативні зв'язки), а також творчі завдання, вправи, використання методів художньо-виражального й інтонаційно-виразного (що передбачав оволодіння прийомами виразного виконання твору та мовленнєвою технікою) сприяють створенню локальної і широкої форм художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Третій – інтерпретаційно-презентативний – етап передбачає реалізацію знань і вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в умовах, наближених до педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. На цьому етапі студенти мають діяти самостійно, створюючи і реалізуючи художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору в концертних виступах, на заняттях з практики, залучатись до ораторської діяльності, з подальшим розвитком набутих узагальнених умінь (вести дискусії, диспути, дебати і т. д.).

Розглянемо роботу над художньо-педагогічною інтерпретацією Прелюдії Й. С. Баха (Сюїта № 1 Соль мажор для віолончелі соло). Сюїти створювались і до Баха, але композитор епохи бароко став справжнім новатором у цьому жанрі. Його поліфонічне мислення дозволило вивести побутові танці на новий рівень. Бах представив сюїти для оркестру, для клавіру, а також для таких сольних інструментів, як віолончель і флейта, для скрипки написані сольні сонати і партити. Партита – це один із різновидів концертної сюїти. Для партити характерна вільна послідовність танцювальних частин, їх кількість визначає автор. Перша збірка сюїт Й. Баха вийшла в 1731 році.

На початку роботи, студент виконує твір під контролем викладача, який в свою чергу робить певні пояснення стосовно проблемних місць. Відбувається перевірка знання нотного тексту, метроритмічних та темпових особливостей, наявність розуміння цілісної концепції твору. Для перевірки цих знань задіюється бесіда, в процесі якої студент показує свою загальну обізнаність та розуміння шляхів подолання технічних складнощів. Результати

бесіди є також підґрунтям для аналізу проблемних місць та пошуку шляхів їх вирішення.

Далі починається робота над деталями, яка є цікавою, адже знаходяться все нові й нові елементи, які прикрашають виконання даного твору. Долаються складнощі, які могли б загальмувати розкриття цілісної концепції.

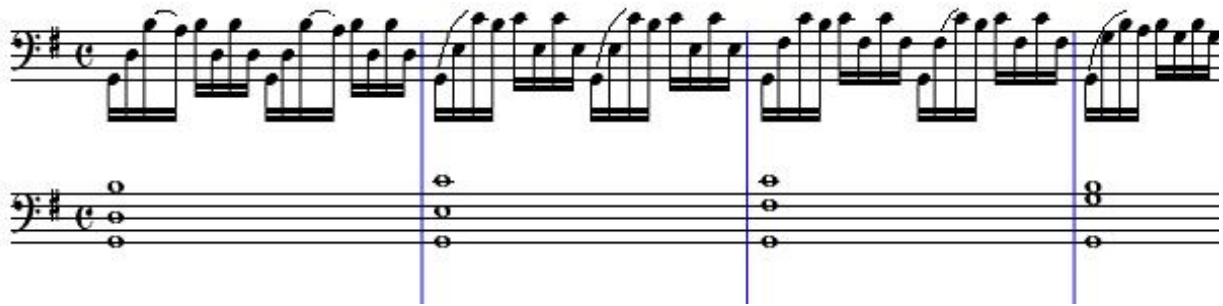


Рисунок 2.1

У перших тактах Прелюдії (рисунок 2.1) звертають на себе увагу секундові інтонації h-a-h і c-h-c, побудовані на співі другого устою мажорної терції g-h основної тональності Сюїти соль мажор. Вже з перших чотирьох тактів першої частини першого шестисюїтного циклу композитор замість устоїв міксолідійського ладу g-d-G, що утвердилися в середньовічній свідомості європейців протягом багатьох століть і близького музичному розумінню сучасників, вводить інтервал великої терції (g-h) як ознаку мажорного способу нового ладового мислення. Звуковисотне інтонування секунд, що обрамляють другий устій тоніки, має для виконавця особливе значення. Нота сі віолончельної партії, подібно до хамелеону, змінює свою функцію від першого такту до четвертого, надаючи забарвлення тоніки (такт 1), то субдомінанти (такт 2), то домінанти (такт 3) та знову тоніки (такт 4), затверджуючи формулу гармонічного взаємозв'язку T – S – D – T, випереджаючи гармонію мажоро-мінорного ладу віденських класів.

Нарешті, у такті 5 нота сі квінту субдомінанти мінора (див. рисунок 2.2).



Рисунок 2.2

Щодо музичної ідеї Прелюдії, то вона являє собою свого роду увертюру до танцювального шестичастного сюїтного циклу, що знайомить виконавця та слухача з особливостями звуковисотного інтонування в системі мажоро-мінорного мислення. Кульмінація приходить на домінанту, що завершує налаштування Прелюдії на тональність соль мажор аплікатурним прийомом баріолаж (такти 31-41). Побудований на чергуванні звуків інтервальної структури ладу, він готує перехід домінанти в тоніку соль мажору.

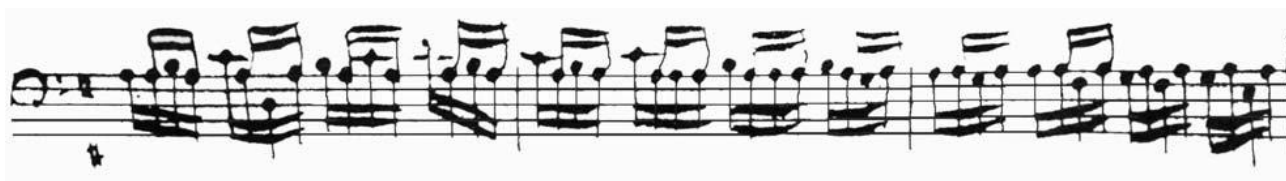


Рисунок 2.3

Музичний сюжет Прелюдії та всіх танців Сюїти будується довкола терції тонічного тризвуку основної тональності соль мажор. На цю її особливість звернули увагу ще П. Казальс та Д. Алексанян (див. Рисунок 2.4). Їхня редакція включає штрихові варіанти, що важко читаються. Тому, мабуть, ліга на три ноти, що поєднує секунди перших тактів, і виявилася багатьма виконавцями так і непрочитаною. Ліга загубилася у штрихових варіантах. Один зі звукозаписів зберіг виконавське трактування П. Казальса.

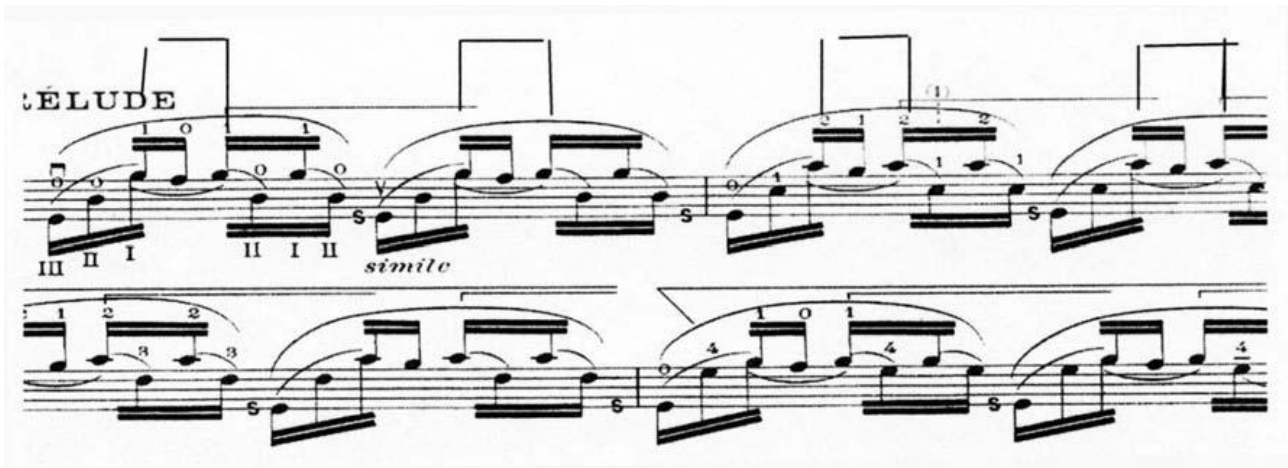


Рисунок 2.4

Ефект нашарування гармоній створюється особливістю звуковидобування смичкового виконавства початку XVIII століття. “Роздільний” штрих *non legato* тих років це не сучасне діташе, а “бахівський штрих” Фріца Крейсlera. Авторська артикуляція, виконана бахівським штрихом, забезпечує накладання домінантової гармонії (a-[fis]-d) на тонічну (G-d-h).

Основна робота у цьому творі – це робота над звуком, який має передавати стилізацію епохи бароко. Для усвідомлення штрихових особливостей можна грати по відкритих струнах цілим смичком і його частинами. При виконанні акцентів потрібно задіювати зап’ясток правої руки і слідкувати за технічною та почуттєвою однаковістю у виконанні акценту на протязі твору, а також дотримуватись неперервного звучання мелодії.

Після цього відбувається робота над сукупністю засобів музичної виразності, а саме: над інтонуванням, акустичними та тембровими особливостями інструменту, артикуляційною виразністю та фразуванням. Під час цієї роботи виявляється потреба студента до відтворення закладеного в твір музичного образу в його художньому контексті. Він озвучує свої думки, описує образи, які виникають в його свідомості, а також вдається до пошуку тактильних відчуттів, які б зробили цей твір більш глибоким та осмисленим у сприйнятті слухачами. Звертається увага на можливість використання обережного невеликого *rubatto*.



Паралельно проводиться робота над фразуванням, визначенням кульмінаційних моментів. Також окрему увагу необхідно звернути на динамічні відтінки.

Завершивши роботу над деталями твору, можна перейти до вирішення основного завдання, а саме – звукового втілення власного уявлення художнього образу твору. Перед виконанням твору бажано створити умови для вербалізації студентом думок, настроїв та почуттів які він прагне донести до слухача. Таке промовляння змісту твору допомагає цілісності і усвідомленості виконання. Важливим в подальшому є адекватне оцінювання звукового результату та уявного ідеалу твору. Для глибшого осягнення образного змісту музики, студент мусить поглиблювати свої знання з суміжних видів мистецтва: відвідувати театри, галереї, концерти, слухати різноманітних виконавців. Для вільного самопочуття студента в умовах публічного виконання, рекомендується більше виступати, приймати участь в різноманітних творчих заходах.

Таким чином, інтенсивному навчання студента сприяє діалектична єдність дотримання логіки викладання окремого предмету в системі інших дисциплін, які через міжпредметні зв'язки формують професійне понятійне мислення майбутнього викладача музичних дисциплін. Сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації є одним з основних показників успішності професійної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виконавське трактування музичного твору майбутнім вчителем музичного мистецтва полягає у пошуку найрізноманітніших інтонаційних можливостей під час роботи з нотним текстом. Багатогранність процесу інтерпретації вимагає опори на створення індивідуальних художніх образів та індивідуалізацію сприймання. В умовах інтерпретації мистецького твору художній образ стає основою сприйняття, аналізу, виконання, тлумачення, що знаходить прояв у виконавській та педагогічній діяльності.

Педагогічними умовами формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на віолончелі є:

– забезпечення варіативності організаційних форм, методів, прийомів навчання (направлена на максимальне налаштування освітнього процесу під індивідуальні особливості кожного студента);

– забезпечення діалогічності як фактора художньо-педагогічного спілкування (спрямовує емоційне та перцептивно-інтелектуальне осмислення творів мистецтва у річище активного процесу співтворчості викладача і студентів);

– спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів (відображає внутрішню активність, здібність до вольових зусиль, ініціативність, спрямовану на самообілізацію і максимальне розкриття власного ідеального “Я”).

Уміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору найбільш ефективно формуються за допомогою проблемного викладу навчального матеріалу; проведення бесід, дискусій, діалогів; демонстрації, порівняння, ілюстрації; прийомів художньо-виражального й інтонаційно-виразного виконання твору та використання мовленнєвої техніки (педагогічний артистизм, емоційність викладення матеріалу, використання стилістичних художніх зворотів та гумору усвідомлене використання елементів впливу “другого плану”: жести, міміка, ритм мови, інтонації та ін.).

### Перелік використаних джерел

1. Баренбойм Л. А. Питання фортепіанної педагогіки і виконавства. Л. : Музика, 1969. 289 с.
2. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих навчальних закладах на основі історико-стильового підходу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання ; [наук. керівник Афанасьєв Юрій Львович] ; Рівненський держ. гуманіт. ун-т. К., 2003. 20 с. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6036/Butsyak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Ван Лу. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики [Текст] : дис. ... доктор філософії : 014 Середня освіта. Музичне мистецтво [наук. керівник Реброва Олена Євгенівна] ; Південноукраїнський нац. пед. університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2020. 290 с. Режим доступу : <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2020/lu/dis.pdf>

4. Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления. *Образование и наука*. vol. 19, no. 9, 2017, pp. 32-51. Режим доступу : <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-32-51>
5. Гуренко Є. Г. Проблеми художньої інтерпретації: філософський аналіз. Новосибірськ : Наука, 1982. 256 с.
6. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: кандидат мистецтвознавства : 17.00.03. К., 1998. 180 с.
7. Назайкинский Е. В. “Стиль и жанр в музыке” М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
8. Нейгауз Г. Г. Про мистецтво фортепіанної гри. М., 1982
9. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. М. : Сов. композитор, 1975. 528 с.
10. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К. : КНУКІМ, 2006. 188 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2010. 274 с.
12. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. Зб. наук. статей / під ред. А. Й. Корженевського. К. : Музична Україна, 1981.
13. Полатайко О. М. Система теорій розуміння та інтерпретації художніх творів у фаховій підготовці майбутніх вчителів мистецького профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 24. С. 12-17. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2018\\_24\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2018_24_5)
14. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 20 с. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9937/Polataiko.pdf?sequence=1>
15. Ражніков В. Г. Діалоги про музичну педагогіку. М. : ЦАПІ, 1994. 141 с.
16. Рахманінов С. Літературна спадщина. У 3 т. Т. 1. Текст. М. : Рад. композитор, 1978. 648 с.
17. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
18. Синчук І. В. Шляхи реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків на уроках теоретичного навчання. Режим доступу : <http://cpllas.cv.ua/?p=1778>
19. Соколов Н. Теория стиля. М. : Искусство, 1968. 224 с.
20. Сунь Пенфей. Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки учителів музики. [Текст] :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання ; [наук. керівник Шип Сергій Васильович ; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Київ, 2018. 20 с. Режим доступу : [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21161/Sun\\_Pengfei.pdf?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21161/Sun_Pengfei.pdf?sequence=1)

21. Томський І. А. Творча інтерпретація музичних творів. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2014. № 1.
22. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Изд-во Институт психологи РАН”, 2012. 288с. [https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper\\_20247680.pdf](https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20247680.pdf)
23. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. *Наук. часопис НПУ імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К. : НПУ, 2004. Вип. 1 (6). С. 21-25.
24. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів. Київ, 1996. 172 с.
25. Щолокова О. П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журнал. № 4. Львів, 2004. С. 151-158.

**Олена Матвієнко, Тарас Олефіренко**

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Життя людини за своїм наповненням суттєво відрізняється у мирний і воєнний час, що проявляється у ставленні особистості до самої себе, до інших людей, до навколишнього. На відміну від мирного часу, коли особистість може вибудовувати середні та далекі перспективи, планувати своє майбутнє, в умовах війни зростає фактор невизначеності, який має значний вплив на смисложиттєву сферу особистості.

Війна становить серйозну загрозу життю і здоров'ю дітей. За даними ООН та ЮНІСЕФ на кінець березня Україну покинуло

2 млн дітей, ще 2,5 млн дітей отримали статус внутрішньо переміщених осіб (ООН: через війну, 2022), окрім того 243 дітей загинуло, 446 отримали поранення. Усе це підтверджує, що діти є найбільш вразливою групою в умовах війни і потребують всебічної підтримки, допомоги і уваги до їхньої смисложиттєвої сфери як умови їхнього виживання і розвитку.

У сучасних психологічних дослідженнях увага акцентується на довготривалих наслідках війни для дітей молодшого шкільного віку, які можуть стикатися з несподіваними для них травматичними подіями, а також з довготривалими несприятливими подіями, що є причиною непродуктивних стратегій поведінки особистості. Як правило, діти, які переживають війну, страждають від стресу, депресій, тривожності, ПТСР, втрати ідентичності, закриваються у собі, обирають добровільну соціальну ізоляцію, а також асоціальну поведінку [13; 14]. Усі ці прояви, на думку дослідників, є “нормальною реакцією на ненормальні події” [13].

Досліджуючи психічне здоров'я дітей у зонах воєнних конфліктів Афганістану, Балкан, Іраку, Ізраїлю, Камбоджі, Лівану, Палестини, Руанди, Сомалі, Уганди, Чечні, Шрі-Ланки, С. Мурті та Р. Лакшмінараяна дійшли висновку, що психологічні травми, отримані підлітками у ході війни, мають довготривалі наслідки для їхньої психіки і можуть стати перешкодою у майбутньому житті, виборі цілей та стратегій життя [15]. У дослідженнях Д. Сміта акцентується на негативних чинниках війни, що впливають і на смисложиттєву сферу особистості. Серед яких: відсутність ресурсів для забезпечення базових потреб (житло, вода, їжа, освіта, права, тощо); розрив сімейних стосунків (втрата, розлука, переміщення); стигматизація, дискримінація, насильство; песимістичний погляд на життя (переживання втрат, горя, руйнувань), що позначаються на ставленні дітей до життя та виборі смисложиттєвих цінностей у майбутньому [16].

У період війни у дітей спостерігаються гострі емоційні реакції на те, що відбувається, емоційні перепади, істерики, надмірне збудження, стан ступору, страх тощо. Під впливом драматичних подій може втратитися здатність до співпереживання (дереалізації), як захисна реакція психіки. Ті діти, що перебувають у безпеці далеко від

військових дій відчують провину або комплекс того, хто вижив. Виходячи з цього емоційна стійкість допомагає особистості справитися з негативним досвідом, який вона отримала. Емоційна стійкість дозволяє пристосуватися до нових реалій, яких раніше не було та сприймати труднощі як тимчасові. Також це здатність приймати рішення в умовах серйозних життєвих стресорів [15].

Емоційна стійкість поєднує фізичні (здоров'я, енергійність, витривалість), психологічні (самооцінка, саморегуляція, увага, цілеспрямованість) та моральні (любов, партнерство, ідентичність) характеристики.

Підвищення рівня емоційної стійкості здійснюється за рахунок розвитку самосвідомості особистості; самоконтролю особистості; критичного мислення; сили волі, рішучості та наполегливості; міжособистісних стосунків та комунікацій.

Отже, в умовах військового стану нашої країни українська школа чекає на учителя, який має бути готовий до впровадження як традиційних так і інноваційних технологій навчально-виховного процесу в сучасній школі, який здатний до творчого та нестандартного вирішення педагогічних задач в своїй професійній діяльності, з врахуванням реалій сьогодення. Тому важливим питанням у ЗВО постає готовність майбутнього вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності з учнями молодшого шкільного віку засобами різних видів мистецтва в умовах воєнного стану.

Аналіз інформації різних джерел щодо арт-терапевтичних засобів роботи дозволив збагнути глибину психотерапевтичного впливу арт-терапії та широту наукового пошуку українських арт-терапевтів, які налаштовані на розширення своїх професійних можливостей через використання принципово нових форм арт-терапії, нових підходів в мистецтві взагалі. Тому, можемо зазначити, що однією з особливостей арт-терапії в Україні є її мультимодальності, а саме використання декількох видів мистецтв. Оскільки мультимодальність арт-терапії закладена в якості арт-терапевтичного процесу, то можна зрозуміти, що серед фахівців зустрічається така практика чи то змішення, чи то з'єднання різних форм і методів арт-терапії із застосуванням різних мистецтв у терапевтичних цілях.

Такий підхід, як мультимодальність української арт-терапії, вимагає підвищеної уваги до підготовки як здобувачів освіти, так і до викладачів.

Арт-терапія в нашій країні знаходиться в стадії розвитку, в останні роки науковці досить активно проводять дослідження обговорюються і презентуються на різних конференціях і тренінгах, акцент припадає на арт-терапія з допомогою образотворчого мистецтва, танцювально-рухова терапія і казкотерапія як форма бібліотерапії.

З 2003 року у Києві діє Всеукраїнська громадська організація “Арт-терапевтична асоціація”, яка об’єднує арт-терапевтичні центри та їх працівників по всій Україні як терапевтів так і музикантів, поетичні і драматургів терапевтів, де використовуються особливості кожного виду мистецтва в професії фахівця.

В народній українській творчості криється прообраз сучасної української арт-терапії, оскільки народна творчість є джерелом душевного здоров’я людей. Збереження свої давніх традиції в Україні створило низку лікувальних засобів, оберегів, містичних образів. Народна творчість (українські писанки та вишиванки, гончарство, килимарство тощо) для українців стала невід’ємною частиною їхнього життя.

Український арт-терапевтичний простір складається з різноманіття арт-терапевтичних методів та методик, майстрів цієї справи. Практичні доробки яких наштовхують професіоналів до наукової рефлексії щодо організації, оптимізації діяльності членів професійної спільноти арт-терапевтів та подальшої розробки теоретичних засад арт-терапії в Україні та ставлять питання про необхідність удосконалення навчальних програм підготовки майбутніх вчителів в умовах військової агресії.

Через мистецтво людина виражає свій внутрішній стан, пізнає себе, розкриває свої можливості. На думку А. Гаврушевої, одна з можливостей для любой людини проникнути в свій внутрішній світ і пізнати себе є занурення в творчість, яка торкається найкращих, найсвітліших аспектів нашої душі. Автор звертає увагу на такі види художньої діяльності, як написання твору, малювання, ліплення з глини які дозволяють їй розслабитися, розкритися та саме головне

ненадовго опинитися в гармонії з собою. Акцент поставлений на те, що творчість людини є ефективним методом по лікуванню психіки, наголошує автор, який сьогодні широко застосовується в практичній психології під назвою арт-терапія.

Термін арт-терапія утворений від англійських слів art – “мистецтво”, “майстерність” і therapy – “лікування, терапія” і дослівно розуміється як терапія мистецтвом. Акцентом є візуальні різновиди мистецтва, а не воно саме, тобто: живопис, графіку, скульптуру, дизайн та інші форми творчості, в яких візуальний канал комунікації відіграє провідну роль. Л. Виготський, Ю. Полуянов відзначали, що образотворча діяльність, і психологічні закономірності її розвитку єдині.

Проаналізувавши визначення поняття “арт-терапія”, як напрям у психотерапії та психологічній корекції, заснований на мистецтві і творчості, стає зрозумілим, що у вузькому сенсі слова, під арт-терапією мається на увазі терапія образотворчим мистецтвом, що має на меті вплив на психоемоційний стан пацієнта [5].

Арт-терапію розглядає як область, яка використовує невербальну мову мистецтва для розвитку особистості як засіб, що дає можливість контактувати з глибинними аспектами нашого духовного життя [3].

Аналіз наукової літератури показав, що можна визначити наступні завдання арт-терапії: дати соціально прийнятний вихід агресії та інших негативних почуттів, полегшити процес лікування (психотерапії) в якості допоміжного методу, отримати матеріал для психодіагностики, опрацювати пригнічені думки і почуття, встановити контакт з клієнтом, розвинути самоконтроль, сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях, розвинути творчі здібності і підвищити самооцінку [7].

І. Бабій досліджуючи теоретичні і практичні аспекти арт-терапії визначає, що одними з ключових понять в арт-терапії є сублімація і трансформація, де сублімація є виразом несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх в творіння мистецтва; мистецтво може одночасно “направити в інше русло” і виразити також почуття злості, болю, тривоги, страху [1].



Враховуючи різноманіття видів мистецтва та особливості, схильності кожної людини до певного із цих видів кожен з видів можна використовувати в психотерапії та психологічній корекції. Зазначимо види арт-терапії: анімаційна терапія, артсінтезтерапія, бібліотерапія, відеотерапія, драматерапія, ігротерапія, ізотерапія, лялькотерапія, маскотерапія, манадала-терапія, музикотерапія, пісочна терапія, глинотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, кольоротерапія, фототерапія, етнотерапія.

На нашу думку, саме ігротерапія є основним методом психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих, оскільки гра надає сприяє досить сильному впливу на розвиток особистості, сприяє створенню близьких відносин між учасниками групи, допомагає знімати напруженість, підвищує самооцінку, дозволяє повірити в себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків.

Ізотерапія – терапія образотворчим мистецтвом, в першу чергу малюванням, використовується в даний час для психологічної корекції клієнтів з невротичними, психосоматичними порушеннями, дітей та підлітків з труднощами в навчанні і соціальної адаптації, при внутрішньо-сімейних конфліктах.

Для ліплення використовуються пластилін, глина, тісто. Учасники групи можутьвиліпити свій страх, подивитись і поламати, а потім створити протилежний стан – радості, щастя.

Музична терапія – це контрольоване використання музики потяг, реабілітації, навчання та виховання дітей і дорослих, які страждають від соматичних і психічних захворювань.

Пісочна терапія в контексті арт-терапії є невербальною формою психокорекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні клієнта, завдяки якому на несвідомо-символічному рівні відбуваються відреагування внутрішньої напруги і пошук шляхів розвитку.

Танцювальна терапія – це вид психотерапії, який використовує рух для розвитку соціальної, когнітивної, емоційної і фізичної життя людини. Танцювальна терапія – це нова форма лікування для широкого спектра хвороб.

Казкотерапія – це метод, який використовує форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. До казок зверталися в своїй творчості відомі і зарубіжні та вітчизняні психологи: Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, Т. Гризоглазова, О. Лисіна, М. Осорина, Т. Зінкевич-Євстигнеєва та ін.

Фототерапія, заснована на застосуванні фотографії або слайдів для вирішення психологічних проблем, а також для розвитку і гармонізації особистості, є одним з напрямків арт-терапії. Це порівняно новий вид арт-терапії, розвиток якого почався в 70-х роках минулого століття в Америці.

Терапія мистецтвом в наш час використовується як самостійна форма терапії, як додаток до інших видів навчальної діяльності. Арт-терапія не шкодить, не має протипоказань, тому може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогіці та соціальній роботі, допомагаючи дізнатись більше як про самих себе, так і про оточуючих.

Тому, розглянувши поняття “арт-терапія” можна зазначити : що саме поняття відображає процеси трьох самостійних напрямків: медичного, соціального, педагогічного; що в її основі знаходиться художньо-творча діяльності в якості лікувального, відволікаючого, гармонізуючого фактора; що мета арт-терапії полягає в допомозі людям навчитися виражати свої емоції, а їх продукти творчості мають допоміжне значення і використовуються для розуміння переживань, результатом яких вони стали.

Арт-терапевтичні заходи здійсненні вчителем направлені на вирішення виховних, корекційних завдань у коректній формі без завдання шкоди учню. Т. Кісельова передбачає, що арт-терапію можна успішно адаптувати до педагогічної практики вчителя початкових класів, який може застосовувати прийоми роботи для вирішення розвивальних, вихованих, діагностичних, корекційних та інших завдань.

На важливість та ефективність арт-терапевтичних форм роботи, вказує Л. Лебедева, зокрема виховні (беручи участь у груповій форми роботи, учні можуть навчитися коректно спілкуватися, співчуттю, взаєморозумінню, взаємоповазі та взаємопідтримці), корекційні

(достатньо успішно коректується образ “Я”, який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми), психотерапевтичні (терапевтичного ефекту можна досягнути завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості та успіху, що мобілізує цілющий потенціал емоцій), діагностичні (арт-терапія дозволяє отримати унікальні відомості про індивідуальні особливості розвитку учнів, їх психічний та емоційний стан), розвивальні (завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії виникають умови, за яких кожна дитина переживає відчуття успіху, оскільки побічним результатом арт-терапії зазвичай є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів) [4].

Арт-терапевтичні технології у роботі з молодшими школярами є інструментом для вивчення почуттів, ідей та подій, для розвитку міжособистісних навичок і відносин, для зміцнення самооцінки, впевненості й створення більш впевненого образу себе. Варто пам'ятати вчителю, що основними принципами арт-терапевтичних занять є: підтримка в дитині її позитивного образу; розглядати ситуацію, вчинок та його наслідки, а не особистість і характер самої дитини; відзначати зрушення в особистісному зростанні шляхом порівняння дитини з самою собою, а не з іншими дітьми; не застосовувати негативних оцінювальних суджень, негативного програмування; не нав'язувати дитині видів діяльності та поведінки всупереч її бажанню; застосовувати та схвалювати всі продукти творчої діяльності дитини, незалежно від змісту, форми і якості; не втомлювати заняттями; використовувати певний ритуал на заняттях.

Майбутні учителі початкових класів повинні бути підготовлені до використання арт-терапевтичних прийомів роботи на уроках які можна проводити як індивідуально, в парах, у маленькій групі або в цілому класі, з метою більш глибокого вивчення внутрішнього світу своїх вихованців та формування міцного, дружнього дитячого колективу в результаті спільної творчої діяльності. Підготовка до такого виду діяльності має бути відпрацьована під час аудиторних занять та педагогічної практики майбутніх вчителів.

Аналіз літератури з проблеми нашого дослідження дав можливість теоретично обґрунтувати актуальність процесу підготовку майбутніх учителів до застосування засобів арт-терапії у педагогічній діяльності з молодшими школярами. Варто зазначити, про ефективність арт-терапевтичних технологій у навчальному процесі початкової школи, якими має оволодіти майбутній учитель. При підготовці майбутніх педагогів необхідно акцентувати увагу на формування у них практичних умінь і навички роботи арт-терапевтичної технології. Ознайомлення і усвідомлення про важливість допоможуть розкрити можливості арт-терапевтичних технологій у роботі з учнями початкових класів.

Дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування арт-терапевтичних прийомів у роботі з молодшими школярами було проведено на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на Педагогічному факультеті в декількох етапах: спочатку було проаналізовано психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, після чого нами проводився констатувальний етап нашого експериментального дослідження. Метою цього етапу було виявлення готовності як самих вчителів та майбутніх вчителів до застосування арт-терапевтичних прийомів у роботі з молодшими школярами під час навчально-виховного процесу.

Сучасні вимоги в освіті передбачають зміну у підготовці майбутніх учителів початкової школи, які мають вільно мислити та творчо діяти, отже вивчення навчальних дисциплін є не достатнім для творчого вчителя. На наш погляд саме ознайомлення з освітніми технологіями допоможуть вчителю створювати сучасний навчальних процес цікавий для учнів. Враховуючи вікові особливості учнів початкових класів, дослідження науковців, щодо розвитку молодших школярів, можемо припустити, що саме прийоми арт-терапії, які емоційно збагачують, сприятимуть підвищенню творчого потенціалу молодших школярів. Тому, саме вчитель початкових класів має бути підготовлений до застосування інноваційних технологій, а саме арт-терапевтичні у своїй педагогічній праці з учнями.

Продовжуючи роботу над дослідженням нами на констатувальному етапі проводилась діагностика готовності як

вчителя, так і майбутнього вчителя до використання арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності. Дана робота передбачала виявлення прогалин для покращення проблеми дослідження. В нашому експерименті брали участь студенти денної та заочної форми навчання 2 МГПН та 2 ЗМГПН (більша половина яких працюють в школі на ГПД і вчителями) та вчителі практики з базових шкіл, які допомогли нам визначити діагностику суджень майбутніх вчителів щодо практичної готовності до застосування арт-терапевтичних технологій; з'ясувати у вчителів практиків початкової школи спектр заходів, які допомагають підвищити професійну підготовку до застосування арт-терапевтичних технологій.

На основі проведення нами анкети, ми змогли визначити стан підготовленості майбутніх учителів та які умови має створити заклад вищої освіти під час підготовки здобувачів освіти до зазначеної нами проблеми. Узагальнення відповідей показало, що вчителі практики (60 %) визначили проблематику в не вміння учнів організувати свою поведінку та її регулювати, 30 % відзначили емоційні порушення у дітей (малось на увазі домінація негативного емоційного стану, тривожність, хвилювання, комунікація). Варто згадати, що тривожність породжує появи страхів, що спричинює порушення навчального сприймання інформації, знижується мотивація, що спричинює невстигання у навчанні. Учителями практиками наголошувалося що легким процес адаптації до навчання спостерігається у невеликої кількості дітей, де результатами адаптації є продуктивність у навчанні, відсутність деструктивних емоційних станів та внутрішньої напруженості. Іноді повноцінної адаптації до школи так і не відбувається у деяких першокласниках, тоді цей процес адаптації затягується. Вирішити цю проблеми можуть фахівці, створивши психолого-педагогічні умови з боку вчителя і психолога.

Оцінюючи можливості арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми, поставили запитання практикам. Більша частина вчителів (60 %) відзначила високий потенціал арт-терапевтичних прийомів роботи з учнями, але інший відсоток висловив сумнів до таких методів роботи. Отже, практики визнають ефективні можливості арт-терапевтичних технологій у роботі з учнями початкової школи та

рекомендують впроваджувати у навчальний процес початкової школи.

Підчас педагогічної практики майбутніх учителів нами проводилось спостереження за проведеними уроками, на яких застосовувались арт-терапевтичні технології. Аналіз учнівської діяльності допомагав студентам розібратися з їх психологічними проблемами. Наприклад, використання кольорів у малюнках учнів свідчить про їх настрій (поганий, пригнічений, радісний, щасливий)

Вчителі практики (серед яких є студенти 2МГПН) зазначають про ефективні засоби у роботі з дітьми, як виготовленням спільних колажів (ця діяльність об'єднує, створює дружню (командну) атмосферу в колективі), організація виставки творчих робіт молодших школярів.

Під час бесіди з здобувачами освіти ЗВО було визначено, що саме ігрові, музичні, арт-терапевтичні (такі як кольоротерапія, картинотерапія, казкотерапія тощо) мотивують учнів до діяльності, заспокоюють, зацікавлюють. Отже, можна зазначити про ефективність арт-терапевтичних технологій та необхідність у навчальному процесі з молодшими школярами їх творчих, розвивальних можливостей.

Результати визначення доцільності використання арт-терапевтичних технологій на уроках у початковій школі створюють таку картину: що 40 % учасників дослідження вважають, що впровадження арт-терапевтичних технологій у навчальний процес початкової школи сприяють самовдосконаленню сучасного вчителя сьогодення; 5 % не могли дати відповідь, казали що не замислювались над такою проблемою; 5 % – вказали на не признание таких прийомів роботи у своїй педагогічній практиці,

Більшість учасників констатувального експерименту підтримують доцільність використання арт-терапевтичних технологій на уроках у початковій школі. Тому, нами розглядається наступний крок нашого дослідження це впровадження у підготовку майбутніх учителів початкової школи ознайомлення з особливостями застосування арт-терапевтичних технологій.

Обговорення наступного питання щодо необхідності розширення спектру функцій (діагностичну, корекційну та

терапевтичну) вчителя початкової школи у навчальному процесі дало нам такі показники: 40 % практиків підтримують цю думку, 25 % вагаються чи варто вчителю ще й це робити, 20 % категорично говорять “ні не потрібно, бо це функції психолога чи соціального педагога”, 15% учасників опитування не знають чи треба це вчителю.

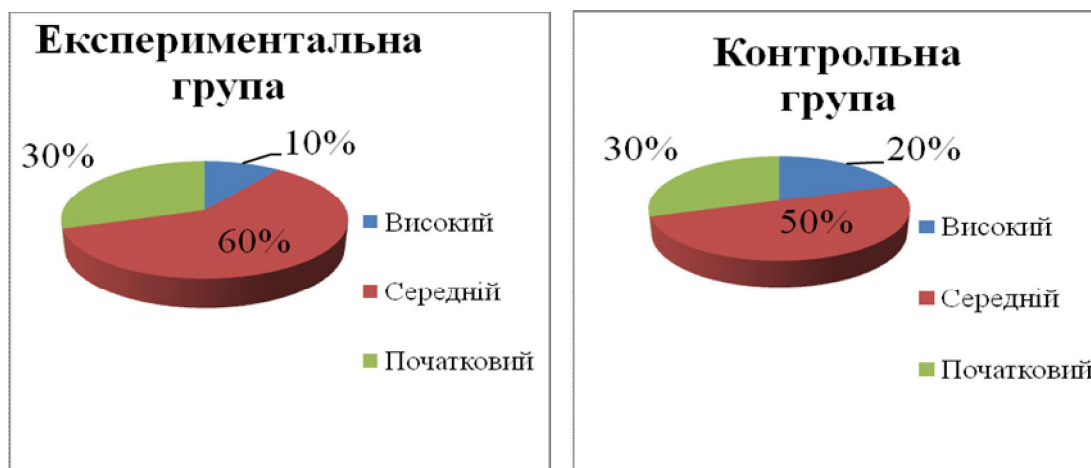
Відповіді майбутніх учителів від відповідей практиків з великим досвідом роботи дуже різняться. Студенти вважають, що діагностувати учнів за малюнками, методиками, вправами це кропітка робота, але дуже цікава і корисна. Адже прийоми роботи у вигляді казкових, ігрових або театралізованих елементів сприяють підвищенню мотивації, урізноманітнюють види діяльності учнів, пробудженню інтересу молодших школярів до навчання, оскільки створюється ефект релаксації, запобігається перевтома та накопичення негативного настрою.

Результати наступного запитання до учасників дослідження щодо аналізу змісту освітніх галузей початкової школи для доцільності та ефективності впровадження арт-терапевтичних технологій мають такі висновки: на перше місце визначили естетико-художні галузі “Мистецтво” і “Технології”, наступне місце відвели освітній галузі “Мови і літератури”, далі освітні галузі “Природознавству” та “Суспільствознавству”, “Здоров’я і фізична культура” “Математика”, але зазначили, що про програмове навчання не можна забувати.

Аналіз результатів запитання щодо практичної готовності майбутніх учителя та вчителів практики до впровадження арт-терапевтичних технологій у навчальний процес з молодшими школярами (запитання мало характер самооцінних суджень) дав нам такі показники: 15 % учасників дослідження визнали себе практично готовими до зазначеної діяльності; 10 % оцінили себе не готовими, оскільки не обізнані у багатьох питаннях; 30 % вагаються у своїй підготовленості, але їм це подобається; 28 % говорять що не можуть визначити, оскільки мають лише загальні уявлення про арт-терапевтичні технології, але хотіли б себе розвивати та вдосконалювати в цьому напрямі.

Узагальнюючи результати констатувального експерименту можемо зазначити що готовність майбутніх учителя до

впровадження арт-терапевтичних технологій у навчальний процес з молодшими школярами відповідає середньому рівню. Під час констатувального експерименту, нами було визначено важливість, необхідність (на сучасному етапі освіти) впровадження арт-терапевтичних технологій у навчальний процес з молодшими школярами. Тому, можемо зазначити про доцільність застосування арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх учителів у ЗВО. На думку сучасних учителів практиків процес навчання у вищому навчальному педагогічному закладі буде більш ефективним у формі тренінгових занять, майстер-класи з психологами практиками, які використовують арт-терапевтичні технології на професійному рівні.



*Рис. 1. Рівні готовності майбутніх учителів до впровадження арт-терапевтичних технологій на констатувальному етапі*

До експериментальної групи входило 18 студентів спеціальності “Початкова освіта”. Під час формувального експерименту, з студентами експериментальної групи (ЕГ) нами проводились лекційні та практичні заняття, які були направлені на підвищення рівня готовності майбутніх учителів до впровадження арт-терапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами в умовах військової агресії.

З метою вдосконалити знання студентів про арт-терапевтичні технології, нами проводилась лекція та тему “Загальні закономірності арт-терапевтичної роботи у початковій школі” з



метою бiль гiбше зануритись в теоретичнi особливостi з основ арт-терапевтичних технологiй, пiд час якої ми використовували презентацiєю по темi. Пiд час пари студенти були зацiкавленi, особливий iнтерес виявили при розглядi арт-терапевтичних форми роботи педагога, при розглядi методiв арт-терапiї, виконання яких також сприяли iх особистiсному зростанню. Пiд час спiлкування та обговорення, роз'яснення певних форм та методiв роботи з'являвся iнтерес та бажання практичного закрiплення iнформацiї.

Наступною лекцiєю з елементами тренiнгу ми провели на тему "Мистецтво як засiб сугестивного та терапевтичного впливу на особистiсть", метою якої було подолання труднощiв пiд час виконання художньої дiяльностi, розвиток уяви та творчих здiбностей учасникiв. Пiд час занять здiйснювалась робота в парах, де розвивалися вмiння налагоджувати контакт мiж учасниками; де взаємодiя сприяла кращому розумiнню художньої дiяльностi iншого учасника; де акцентувалась увага на пiдвищення емоцiйної чутливостi та спостережливостi; де навчалися вiдчувати внутрiшнiй свiт членiв своєї команди; де здiйснювалось самопiзнання та пiзнання учасникiв.

Змiстовий матерiал занять розкривав особливостi арт-терапевтичних технологiй, якi криються у створеннi гармонiйного розвитку особистостi за допомогою формування здiбностей самовираження i пiзнання. Особливостi мистецтва та його роль, яку дослiдив К. Юнг, криється в полегшенi процесiв iндивiдуального формування особистостi, яке базується на встановленнi балансу мiж "Я" несвiдомим i "Я" свiдомим.

На наших заняттях арт-терапiю розглядали з позицiї М. Кульчицького, який наголошував, що цi технологiї можуть бути як лiкувальнi, так здiйснювати ефективний вплив на виховання та розвиток особистостi, оскiльки розкривають найбільш актуальнi теми для людини [7]. Тому, використання арт-терапевтичних технологiй у початковiй школi допоможуть учителю у навчально-виховному процесi створити умови для учнiв виражати свої погляди, думки саме способами невербальної комунiкацiї – засобами мистецтва, в свою чергу це ще й сприяє полегшенню усвiдомлення навчального матерiалу. Використання арт-терапевтичних технологiй у початковiй

школі створює умови для розуміння глибини свідомості, стимулювання несвідомих тривог і переживань учнів, формування асоціативно-образного мислення. Створені художні образи під час малювання, ліплення, написання віршів, казок, танцю допомагають проявленню внутрішнього “Я” особистості. Відбувається процес самопізнання і самовираження через творчість у використанні арт-терапевтичних технологій, а саме: ізотерапії, музикотерапії, данс-терапії, казкотерапії, ігротерапії, драматерапії, бібліотерапії, артсінтезтерапії (сім видів мистецтв, об’єднаних єдиною тренінговою системою: асоціації, живопис, віршування, драматургія, пластика, театр, риторика), пісочної терапії, кольоротерапії, фототерапії, відеотерапії, маскотерапії, анімаційної чи мульттерапії.

На практичних ми знайомили студентів як з класичними так і творчими арт-терапевтичними технологіями, а саме: живопис, графіка, фотографія, малювання та ліплення; та сучасні – бібліотерапію, маскотерапію, казкотерапію, орігамі, драматерапію, музикотерапію, кольоротерапію, відеотерапію, пісочну терапію, ігротерапію тощо. Увагу акцентували і на *арт-сінтезтерапія*, яка об’єднує живопис, віршування, драматургію, театр, риторики, пластики.

Експериментальне дослідження проводилось на змісті дисципліни “Психолого-педагогічні основи корекційної педагогіки”. Під час творчої художньої діяльності майбутні учителі використовували різні матеріали, враховуючи їх властивості та особливості використання, що є важливим у роботі з різними типами учнів. Оскільки акварель розтікається, тому може спровокувати тривогу. Крейду краще використовувати у роботі знервованою дитиною, бо можна контролювати. А от акварель підходить більш закомплексованій дитині це дає відчуття розкнутості. Ось, чому важливо майбутньому вчителю початкових класів бути обізнаному з особливостями арт-терапії. А саме з ізотерапією яка спрямована на роботу з різними видами малюнків, таких як: діагностичне малювання; проєктивне малювання, образно-символічне рефлексивне малювання, вимальовування емоцій, безпредметне малювання, абстрактне (Д. Косенко, Н. Ещенко), медитативне малювання (за А. Будза); трансове малювання, або автоматичне

малювання (за В. Якову), малювання форм для зміцнення почуттів (особливо сподобалось студентам – з метою самопізнання).

Під час практичного заняття студенти експериментальної групи виготовляли колаж з газетних і журнальних вирізок, природних матеріалів, фотографій, кольорового паперу. Це ефективний груповий вид роботи, який не викликає відчуття напруги у зв'язку з відсутністю художніх здібностей учасників, однак кожний одержує успішний результат. На практичних заняттях з студентами ЕГ не обходили стороною і інші не менш важливі арт-терапевтичні технології: музикотерапію, танцювальну, драмотерапію або театральну терапію, фототерапію, кольоротерапію тощо. Наведемо приклади важливих акцентів цих технологій про які йшла мова на парах під час нашого дослідження з ЕГ.

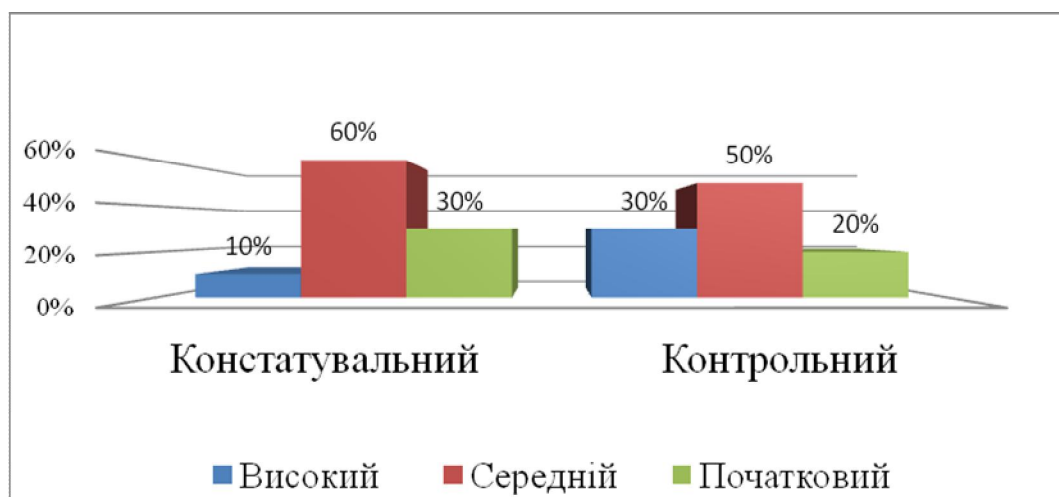
У музикотерапії майбутній учитель, з метою покращення, збереження здоров'я дитини, має застосовувати музику та всі сторони її впливу як фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну. Майбутні вчителі під час здійснення вправ, завдань на практичному занятті усвідомлювали, що музикотерапія допомагає молодших школярам активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набути комунікативні навички за рахунок таких музичних практичних дій, як: вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, обговорення музики, рух під музику.

Танцювальна терапія використовує рух для розвитку соціального, когнітивного, емоційного, фізичного життя особистості. Майбутні вчителі працювали у груповій та індивідуальній формах роботи, пізнаючи методи та форми роботи з учнями які мають різноманітними емоційні проблеми. Театральна діяльність молодших школярів має свої особливості. Робота майбутніх учителів з драмотерапією впливає на розвиток пам'яті, волю, уяву, почуття, увагу, мислення. Театральні постановки у початковій школі можуть бути на різні теми, які цікавлять учнів та мають сприятливий вплив на їх поведінку. Отже, під час практичного заняття з ЕГ студентів обігравалися ситуації з життя учасника заняття, його взаємини та конфлікти з іншими людьми.

Використання фототерапії у роботі з учнями допомагає пригадати минуле, усвідомити помилки, побачити образи. Майбутні

вчителі самостійно робили авторських фотографії (пейзажів, тварин, чарівних куточків селища де проживають, сімейні фото), аналіз яких підсвідомо здійснював вплив на їх емоційний стан.

Практичні завдання майбутніх учителів з використанням кольоротерапії мали особливий релаксаційних характер. Учасники ЕГ відчули на собі вплив кольору на стан душі, усвідомили цю особливість для подальшої педагогічної роботи. Отже, використані завдання під час практичних занять дали можливість відчуті дію кольору на нервову систему людини, усвідомити, що кольоротерапія безпосередньо впливає на мозок людини та при необхідності може створювати лікувальну атмосферу для особистості.



*Рис. 2. Порівняльна характеристика отриманих даних щодо готовності майбутніх учителів до впровадження арт-терапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами*

**За результатами діаграми можна побачити, що високий рівень готовності майбутніх учителів до арт-терапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами мають 3 студенти (30%). Середній рівень володіння арт-терапевтичними технологіями мають 5 студентів (50%), і початковий рівень характерний для 2 студентів (20%). у майбутніх вчителів зростає готовність: добирати самостійно форми, методи та прийоми роботи проявили (61%); добирати оптимальний діагностичний інструментарій (36%); розуміти та обговорювати дитячі малюнки (50,8%); проводити діагностику мотиваційної сфери учня (29,3%); проводити з учнями**

індивідуальні та групові арт-терапевтичні вправи (40,7%). **Отже, спостерігається позитивна динаміка.** Дані показники дають можливість зробити висновок про те, що використання арт-терапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами вчителем початкової школи є ефективним.

### Перелік використаних джерел

1. Банкул Л. Д., Сорока О. В. Гармонізація емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Соціальна педагогіка*. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. № 7. 1997. 12 с.
2. Бойко А. Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 5. С. 68–73.
3. Булах М. В. Образотерапія: зняття психологічного напруження та стресових станів у дітей. *Психолог*. 2012. № 13 (14). С. 68–72.
4. Власюк М. Арт-терапія: лікування мистецтвом. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2008. № 7 (8). С. 90–95.
5. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям. Практичний посібник. Київ : Human Rights Foundation, 2015. 50 с.
6. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. № 2. С. 25-28.
7. Ілійчук Л. В. Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-виховному просторі початкової школи. *Наукові записки. Психол.-педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 114-118.
8. Мірошніченко Т. В. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 26–30.
9. Мірошніченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи: історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 26–30.
10. П'ятницька-Позднякова І. С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. *Педагогіка*. 2009. Вип. 95. Т. 108. С. 36–42.
11. Підлипишина Л. В. Основи арт-терапії. Київ : Марич, 2009. 60 с.
12. Фірсова Л. С. Арт-терапія в педагогічній роботі. Київ, 2011. 98 с.
13. Joshi, P.& O'Donnell, D. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review* 6 (4), 279-291.

14. Kaplan, C.; Turner, S.; Norman, E.; Stillson, K. (1996). Promoting Resilience Strategies: A Modified Consultation Model. *Children & Schools*, 18 (3), 158–168.
15. Murthy, S. & Lakshminarayana R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry* 5 (1), 25-30.

Людмила Байда

## ФОРМУВАННЯ РЕПЕРТУАРНОЇ ПОЛІТИКИ ЖІНОЧОГО ХОРУ "ПАВАНА" ЗГІДНО СУЧАСНИМ ВИМОГАМ

“Хоровий клас” – одна з провідних дисциплін на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова у системі диригентської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Навчання в ньому об’єднує дуже багато важливих компонентів, які не тільки взаємопов’язані і доповнюють один одного, але й залежать від ефективності зібраних сучасних прогресивних і новаторських форм і методів навчання.

Хоровий спів – найдемократичніший та найдоступніший вид музичного виховання, розвитку творчої особистості та музичного виконавства, значення якого важко переоцінити. Саме в хоровому класі у багатьох студентів проходить перше знайомство з хоровим співом. Впродовж чотирьох-п’яти років проходить становлення та розвиток творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його підготовка до практичної роботи з дітьми загальноосвітніх шкіл, приходить розуміння усієї складності вокально-хорової роботи, відчуття великої відповідальності і творчості, радості від досягнення художньої мети.

Вивчення дисципліни “Хоровий клас” здійснюється в комплексі міждисциплінарних та міжкафедральних зв’язків в галузі фахової підготовки:

– дисциплін кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування (“Хоровий клас”, “Хорознавство”, “Хорове диригування”, “Хорове аранжування”, практика у школі);

- кафедри теорії та методики постановки голосу;
- кафедри теорії та історії музики (дисципліни циклу музично-теоретичної підготовки: “Теорія музики”, “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Поліфонія”, “Аналіз музичних форм” та дисципліни музично-історичного циклу “Історія української музики”, “Історія зарубіжної музики”, “Естрадне виконавство”);

- дисципліни кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства;

- кафедри інструментального та оркестрового виконавства (“Оркестровий клас”, “Основний музичний інструмент”, “Додатковий музичний інструмент”, “Концертмейстерський клас”);

- кафедри хореографії.

Саме в їхньому тісному взаємозв’язку та взаємодоповненні, в єдиному навчально-виховному процесі можна досягнути єдності і цілісності у формуванні високих професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На початку кожного навчального року викладачі кафедри теорії та методики постановки голосу, кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, кафедри теорії та історії музики та кафедри інструментального та оркестрового виконавства проводять спільне прослуховування студентів, які вступили до нашого університету на факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського. Проходить індивідуальне знайомство зі студентом з фіксацією викладачами у своїх журналах:

- де, коли, який навчальний заклад закінчив студент;
- яким музичним інструментом володіє;
- якими видами мистецтв займався (танець, живопис, акторською майстерністю, комп’ютерними технологіями та графікою);

- чи співали в дитячому чи юнацькому хорі, вокальному ансамблі, вокальні студії, чи грали в дитячих оркестрах;

- пропонують у зручній тональності заспівати два твори (один, бажано народну пісню а capella, інший – під власний супровід), різні за характером. При необхідності концертмейстер вокально-хорової чи інструментальної кафедри допомагають студентам, акомпануючи їх твори з супроводом, створюючи невимушену, емоційну і творчу

атмосферу для повного розкриття початкових навичок студентів. Викладачі хорової та вокальної кафедри, підспівуючи, надихають своєю підтримкою студентів, допомагають подолати сором'язливість і скутість, невпевненість під час виконання творів;

– за допомогою нескладних мелодичних, ритмічних вокальних вправ викладачі фіксують наслідки виявлених музичних здібностей: тембр, діапазон, особливості інтонації, дикції, пам'яті, дихання, емоційності та виразності виконання, володіння музичним інструментом, інтонування висхідних та низхідних інтервалів, проспівування та вибудовування акордів та їх обернення.

Після такої плідної співпраці викладачів різних кафедр, ознайомившись зі студентами і їх початковим рівнем, викладачі і надалі, впродовж усього навчання, продовжують відмічати свої спостереження щодо професійного розвитку студента, надбання та формування вокальних та хорових навичок, розкутості та сценічного артистизму, оволодіння навичками гри в оркестрах, опанування додатковим музичним інструментом, загострення мелодичного та гармонічного слуху, інтонування в нетемперованому і темперованому строї, оволодіння пластикою свого тіла і усвідомлене наповнення диригентських рухів. Аналізуючи та зіставляючи початковий рівень з кінцевим результатом навчання, викладач факультету мистецтв має усвідомити, що тільки у найтіснішому міждисциплінарному та міжкафедральному взаємозв'язку, в єдиному навчально-виховному процесі, всебічно розкриваючи творчий потенціал студента, ми досягнемо єдності у формуванні високих професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Тільки у тісній співпраці викладачів різних кафедр ми зможемо сформувати яскраву творчу особистість з широким діапазоном знань і вмінь, відкритих до експериментів та до всього нового, що продукує світовий навчально-педагогічний та мистецький простір.

І тут немає бути місця вузькопрофільним, егоїстичним інтересам окремих викладачів кафедри, які можливо вважають свій предмет, свою вузьку спеціалізацію головним чинником в розвитку та становленні майбутнього фахівця, а все інше не важливе, не суттєве, а то і шкідливе!



Ми, викладачі, маємо мати єдину, усвідомлену як аксіома мету – підготовку студента до практичної діяльності у школі.

Формування студента-лідера, який як “енерджайзер”, миттєво генерує та застосовує нові підходи і методи у спілкуванні з дітьми. В методиці комбінаторного проведення уроку, практично реалізовує свої сміливі, нестандартні ідеї щодо інтерпретації твору. Конкурентоспроможним з широким арсеналом теоретичних знань та практичних навичок, психологічно стійким і адаптованим у соціумі.

У спілкуванні зі студентами, у формуванні програм з основного фаху, у підборі репертуару з хорового та оркестрового класів наш обов’язок на кращих зразках національної української музики показувати та культивувати всю велич української народної пісні, теоретично-педагогічної дослідницької думки, композиторської та виконавської школи минувшини і сьогодення.

Позбавляючи себе комплексу меншовартості і вторинності, вичавлюючи по краплині із себе “малороса”, відкривати і вивчати багатотисячолітню історію нашої України з багатющою музичною спадщиною від Середньовіччя до сучасності – ці завдання стоять перед усіма викладачами, які гуртом формують національно свідомого, патріотично вмотивованого майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Від наших спільних зусиль буде залежати, яким прийде у школу до дітей майбутній вчитель музичного мистецтва – озброєний глибокими знаннями та вміннями, володіючий сучасними музичними та комп’ютерними технологіями, з широким світоглядом та креативним мисленням, яскравою особистістю, якою будуть захоплюватися і надихатися діти. Чи вузькопрофільною, гарно фахово навченою, але зашореною сірою мишкою, яка не має свого міцного сформованого стрижня (з хибною думкою, що мистецтво поза політикою), не авторитетного і не комунікуючого з дітьми.

Після прослуховування студентів, визначення та оцінювання викладачами кафедри їхніх вокальних, теоретичних, фахових можливостей, їх індивідуальних вад (неточна інтонація, нерозвинута дикція та відчуття ритму, бездиханність, невиразна емоційність, недостатнє володіння музичним інструментом тощо) проходить розподіл по хоровим колективам, враховуючи індивідуальні

вподобання та побажання студентів навчатися в конкретно обраному хорі.

Жіночий хор “Павана” був заснований мною у 1985 році. “Хрещеним батьком” колективу я вважаю видатного хормейстера та педагога сучасності, героя України, лауреата Національної премії ім. Т. Шевченка, народного артиста України, академіка А. Т. Авдієвського. Головуючи на випускних державних іспитах в Київській державній консерваторії (а тепер Національній музичній академії імені П. І. Чайковського) він відзначив і запросив мене на викладацьку роботу до себе на кафедру хорового співу та диригування на музично-педагогічний факультет НПУ ім. М. П. Драгоманова. Саме йому належить ідея створення жіночого хору, в якому студенти (на той час майже мої ровесниці) різні за своєю фаховою спрямованістю, оволодівали б майстерністю хорового співу.

Ця пропозиція маестро стала знаковою у моєму житті. Спілкуючись з хористками, завжди розказую про цей доленосний випадок, який окреслив весь мій подальший професійний шлях. Шлях становлення як педагога, наставника, диригента, виконавця, керівника хору в постійному творчому неспокої і пошуку нових форм і методів самовдосконалення і самореалізації.

Поряд з величезною вдячністю і радістю організувати і очолити свій хоровий колектив (це видавалось нам випускникам майже нереальним), було чітке усвідомлення величезної відповідальності перед маестро Анатолієм Авдієвським, неперевершеним авторитетом, майстром хорової справи, який в тебе повірив і тобі довірив створити хоровий колектив і творити в ньому.

Впродовж 37-ми років, керуючи жіночим хором “Павана” та викладаючи хорове диригування, я завжди наголошувала про величезну роль і відповідальність педагогів, викладачів музично-педагогічного факультету (професіоналів, практиків-виконавців, яскравих особистостей, знаних у всій Україні та світі) у формуванні сучасного, конкурентоспроможного, озброєного новітніми знаннями і практичними навичками майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тільки об’єднавши всі наші зусилля, ставши для студентів наставниками і непересічними орієнтирами, якими вони

будуть захоплюватися і пишатися, ми зможемо всебічно розкрити і розвинути особистісні якості студента.

Стати для них авторитетом своєї справи, спонукати до творчого пошуку, осмислення музично-теоретичних процесів, емоційно співпереживати від досягнення результату та поставленої мети.

Під час роботи з хором і в класі з хорового диригування, ділюся своїми спогадами про викладачів (беззаперечних авторитетів), про яскравих митців-виконавців, творчість яких формувала мене як особистість, надихала мене на саморозвиток та самовдосконалення, відкривала безмежний світ музичного виконавства.

Патріарха Київської хорової школи П. І. Муравського – народного артиста України, лауреата премії імені Т. Шевченка, професора, керівника хору студентської консерваторії, знає кожен мій студент. Саме він, запропонувавши систему вправ і розспівок, самовіддано відшліфовував свою унікальну вокально-хорову інтонацію в нетемперованому строї. Спів а capella під камертон став його основним принципом в хоровій роботі над розвитком загостреного інтонування. І для мене, як представниці його київської хорової школи, робота під камертон в жіночому хорі “Павана” зі своєю вибудованою системою інтонаційних вправ-розспівок, стала головним чинником у досягненні чистого хорового звучання.

Мій викладач з хорового диригування кандидат мистецтвознавства, професор Г. Й. Ткаченко поглибила і розвинула мої мануальні диригентські навички. Окрім цікавих уроків в класі хорового диригування, це ще її репетиції як симфонічного диригента в оперній студії при консерваторії. Сидячи в оркестровій ямі з партитурами ми вивчали із середини побудову і звучання симфонічного оркестру, звукову характеристику оркестрових груп, їх специфіку звуковидобування. Надзвичайно цікаво було спостерігати за її роботою з солістами, вокальними ансамблями, хором. Тому у своїй педагогічній роботі у класі хорового диригування я завжди відсилаю студентів до ознайомлення та вивчення оркестрової партитури, до осмисленого хорового та симфонічного диригування.

Постать великого хорового майстра, харизматичного маестро А. Т. Авдієвського заворожувала своєю несамовитою любов'ю до української народної пісні, яку він пропагував по всьому світу. Саме

через пісню світ пізнавав Україну. Запам'яталися його унікальні, експресивні репетиції з народним хором імені Г.Верьовки, свіжі та несподівані для вуха поєднання академічних і народних жіночих голосів, що безмежно розширили теситурні можливості виконання хорової партитури.

Це була справжня революція, новаторство, провокація для багатьох керівників народних хорових колективів. Нові тембри, нові можливості дозволили хору співати духовну хорову музику, сучасну хорову музику та музику західноєвропейських класиків.

Особливо мене вразили репетиції А. Т. Авдієвського над фольк-оперою Є. Станковича “Цвіт папороті”. Поєднання таких двох титанів як А. Авдієвський і Є. Станкович – це космічне поєднання енергії, виверження вулкану емоцій, унікальних хорових та оркестрових тембрів і ритмів, нове поєднання хорової і оркестрової поліпластовості та фактури. Детальна і прискіплива робота маестро над осмисленою фразою та смисловою інтонацією в хорі, вимоглива робота над сценічним образом солістки Н. Матвієнко, синкретичне поєднання співу хору, солістів, оркестру, танцювально-хореографічної групи, режисерської майстерності, світла та унікальних костюмів перевернуло весь мій світогляд. Тому, прийшовши на музично-педагогічний факультет і очоливши жіночий хор “Павана”, все своє творче життя намагалася із традиційного статичного навчального хору створити концертний живий і рухливий хоровий організм, в якому студентки, опановуючи усі ази хорової звучності і сольного виконавства, вміли пластично рухатись, застосовували на практиці свої вміння гри на різних музичних інструментах. Були хоровими акторами, продукували фонтан ідей щодо постановки творів, світла, костюмів, застосування слайдів, мультимедійних комп'ютерних технологій. Ідея живого організму, хорового театру стала візитівкою жіночого хору “Павана”. А створення на базі хору креативного, витонченого, неповторного ансамблю “Милесенькі” – як пошук і реалізація нових форм самовираження співачок.

Надзвичайно потужний поштовх в моєму розвитку як хормейстера, хориста-вокаліста, пов'язаний з роботою в камерному хорі імені Б. Лятошинського під орудою відомого хормейстера,

композитора і диригента, народного артиста України В. П. Іконника. Особливе поквартетне, стереофонічне розміщення хористів, де кожен у своєму квартеті соліст, розвинув у мене ансамблеве мислення і колосальну зосередженість і відповідальність. Насичені репетиції, концертні виступи, гастрольні поїздки, студійні записи всіх мотетів Баха, Щютца, меси Россіні, Вівальді відкрили для мене безмежний всесвіт західно-європейської хорової музики. Прискіпливе відношення В. Іконника до різноманітних штрихів, акцентів, виконання бахівських юбіляцій, глибока робота над стилем, літературною та музичною мовою вчила мене у своїй педагогічній діяльності, в роботі зі студентами бути стилістично обізнаною, грамотною, вивчаючи і пояснюючи співакам особливості виконання певних штрихів і прикрас.

На репетиціях і концертах славетної “Думки” під орудою великого майстра хорової справи, народного артиста України, лауреата премії імені Т. Шевченка, професора та диригента Є. Г. Савчука я пізнавала, відкривала для себе всю велич української хорової композиторської школи від старовини до сучасності. Озвучуючи масштабні вокально-симфонічні партитури сучасних українських композиторів (І. Карабиця, Є. Станковича, М. Скорика, Л. Дичко та ін.) Є. Савчук підносив на більш високий рівень сприйняття складної сучасної хорової мови, виховуючи нас на новій національній академічній естетиці.

Чоловіча капела імені Л. Ревуцького під керівництвом яскравого хормейстера-диригента, великого українського патріота, народного артиста України Б. Антківа, приголомшила мене бархатним органним і ніжним звучанням унікальних чоловічих голосів. Він першим репрезентував великий пласт хорових стрілецьких пісень українських повстанців.

Постать видатного симфонічного диригента, народного артиста України, лауреата премії ім. Т. Шевченка, професора С. Турчака вражала надлюдською харизмою, вмінням унікальною диригентською технікою підкорювати звуковий простір симфонічного оркестру. Його оркестрові репетиції, вимогливість до солістів, оркестру, хору, солістів балету, глибоке занурення у оркестрову партитуру просто вражала.

Творча співпраця хору консерваторії під керівництвом П. Муравського з видатними співаками України, провідними викладачами (А. Солов'яненко, Є. Мірошніченко, Д. Петриненко, Д. Гнатюком, М. Кондратюком та багатьма іншими), майстер-класи, концертні виступи, студійні записи творів видатних українських композиторів (М. Леонтовича, К. Стеценка, О. Кошиця, М. Лисенка, Л. Ревуцького, А. Кос-Анатольського, І. Шамо, П. Майбороди) створили міцне підґрунтя для мого розвитку і становлення.

Всі ці непересічні особистості формували мій світогляд для подальшої самотійної, професійної, творчої та педагогічної діяльності.

Надзвичайно дієвим і взаємодоповнюючим є зв'язок хорової кафедри з кафедрою постановки голосу. Завдання, які ставить і реалізує керівник хору співзвучні з багатьма прийомами, підходами і методами викладачів сольного вокалу. Нас більше об'єднує чим роз'єднує.

Це особисті знайомства з кожним студентом, спільні прослуховування та ідентифікація його голосу, тембру, діапазону, інтонації. Бесіди про природу людського голосу, побудову голосового апарату, норми гігієни та догляду за ним.

Диригентсько-співацька постава є однією із головних тем нашої взаємодії. Через пізнання свого тіла, вивчення його складових функцій, рухів, ми розказуємо і практично показуємо на вправах-розспівках, як ми досягаємо розкутості тіла і свободи звука.

Нас об'єднують правила формування голосних у єдиній вокально-хоровій артикуляційній манері, засоби звуковидобування та звукоутворення, закони вокально-хорової дикції.

Мистецтво вокалу – це мистецтво дихання. Опанування нижньореберним-діафрагматичним диханням є головною умовою, наріжним каменем в опануванні сольного і хорового вокалу. Разом ми надаємо знання про діафрагму, резонатори (їх значення та застосування при співі), володінням фіксованою та рухливою динамікою в побудові музичних фраз. Близьке звукоутворення та роль язика, губ, зубів, нижньої щелепи, піднебіння, оперте звучання.

Хормейстер, діагностуючи індивідуальні проблеми, індивідуальну ваду хориста, рекомендує на уроках індивідуального

вокалу викладачу приділяти більш детальну увагу щодо усунення даної вокальної проблеми на основі колегіальності, взаємодії і взаємодопомоги. Найчастіше ми маємо справу із скутістю у гортані та щелепі, з низьким тонусом м'язів і не розвинутою артикуляцією (німі губи), гнусавістю та опущеним піднебінням, невмінням затримувати дихання і економно, підтримуючи діафрагмою і м'язами живота, видихати. Нерозуміння високої співацької позиції та форсованого звуку.

Ми маємо разом співпереживати, надихати і радіти досягненням студентів в опануванні і накопиченні навичок вокально-хорового співу. Спонукає їх до читання вокально-хорової літератури, до перегляду і прослуховування записів видатних солістів і хорів, до відвідування хорових вокальних, симфонічних концертів, оперних вистав та балету. Наше завдання – формувати навички свідомого художнього виконання творів, прищепити художній смак, формувати сценічну культуру поведінки та артистизм.

Розвиток високої національної свідомості і духовності, патріотизму на кращих зразках української та світової вокально-хорової музики – має стати для нас головною метою у вихованні студентів.

Робота зі студентами над сольними партіями чи дуетами (для постановки і озвучування хорових творів), концертні виступи викладачів-вокалістів з хоровими колективами – все це ще більше підсилює і надихає на професійний емоційний взаємозв'язок наших кафедр на творчість і натхненну співпрацю. Неможливо уявити собі повноцінну роботу хорового класу без взаємозв'язку з дисциплінами циклу музично-теоретичної підготовки.

Читання з аркушу – одна із головних форм опанування музичної думки та вивчення мелодичного хорового строю. Фундаментальні теоретичні знання дають можливість студентам глибоко і усвідомлено підходити до читання хорових партитур – закріплення знань і умінь щодо інтонування в нетемперованому строї, опрацювання загостреної інтонації, висхідних і низхідних діатонічних і хроматичних півтонів, тонів, великих і малих інтервалів, збільшених і зменшених сполучень через проспіване і хорове осмислене застосування цих навичок в хорі на практиці.

Вивчення законів гармонії, проспівування акордів та їх обернення, септакордів та їх обернення, альтерованих акордів з використанням хорових партитур – все це спонукає студентів до практичного застосування цих навичок в інтонуванні та вибудові гармонічного строю в хорі.

Застосування камертону, побудова і осмислене проспівування інтервалів і акордів, закріпить вміння настроювати тонально хор а capella, вміння розложити голосом по партіям гармонічному вертикаль. Такі теоретичні, слухові тренінги сприяють якісному засвоєнню хорової партитури.

Гра хорової партитури а capella на теоретичних заняттях з проспівуванням голосом окремої хорової партії, переключення з одної на іншу партію розвиває гармонічний слух, мислення та гармонічну орієнтацію студентам в роботі хорового класу. Вся підготовча робота на теоретичних дисциплінах повинна бути націлена на кінцевий результат, на перспективу – концертну творчість та концертне виконання.

Співпраця викладачів-теоретиків зі студентами у написанні анотації (стильові особливості, визначення форми, аналіз побудови музичної тканини, поліфонія і її закони, визначення типу, виду фактури, тощо) спонукає до більш тісних, особистісних зв'язків емоціонального і психологічного налаштування зі студентом.

Нові знання із звукорежисури, ролі акустики, вивчення мультимедійних технологій, відео та аудіо запису, поняття студійного звуку та мікрофону, аранжування та створення власного супроводу і власної фонограми – це той неоціненний об'єм знань і навичок, який так необхідний сучасному, креативному студенту, майбутньому вчителю музичного мистецтва в школі. Застосовуючи на практиці ці знання у записі кліпів, монтуванні відео і аудіо звучанні жіночого хору “Павана”, презентацій хору і створення своєї сторінки на You-Tube, створення Google-диску “Павани” із звітністю (здачі) хорових партій програми з хорового класу, проведення відео-спілкування, відео-уроків, стрімів, інтерв'ювання, вибір відеоряду і відео локацій, комбінування відео, хорових фрагментів, накладання тексту на музичний запис з відеорядом, створення логотипу жіночого хору “Павана” та використання його на всіх CD-дисках та створення



QR-коду “«ПАВАНИ” світ...” – це те, що захоплює студентів, відкриває вікно у застосуванні своїх можливостей, підіймає самооцінку студентам, надає можливість бути співтворцями в хорovому багатоголосі “Павани”.

Творче кредо “Павани” – виконання складних хорovих творів сучасних українських композиторів. Наш жіночий хор став творчою лабораторією для багатьох із них.

Є. Станкович, М. Скорик, В. Сильвестров, Л. Дичко, Ф. Фільц, В. Степурко, В. Польова, А. Гаврилець, Ю. Алжнєв, І. Алексійчук, В. Зубицький, В. Рибалко – це далеко не повний перелік шанованих композиторів-особистостей, авторитетів, які присвячували “Павани” свої твори і довіряли їх перше виконання. Композитори були у нас на репетиціях на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського, вивчали цей “диво-інструмент”, так би мовити із середини. Пізнаючи його “виписувались”, змінюючи теситуру, образи, застосовували прозорі тембри, пластику звуковедення і віртуозності, застосовували нами запропоновані суто хорovі, сонористично-шумові звукові прийоми. У живому спілкуванні з композиторами, у творчому пошуку, студійних записах і потужних концертних виконаннях у талановитих студентів відкривалася жага до пізнання таїн та композиторського ремесла.

Хочеться згадати про надзвичайно цікаву, плідну співпрацю з усіма нами шанованою особистістю, прекрасним композитором і чуйним педагогом нашої теоретичної кафедри М. Шухом. Викладаючи теоретичні дисципліни, він своїм прикладом і самовіддачею, жагою до експериментів і новаторським підходом у хорovому звучанні, підкорював співачок “Павани”. Хорovий цикл “Чаклувальні пісні” – це унікальне поєднання пластичного композиторського задуму з феєричним багатоголоссям дівочого хорovого театру, який використовував всі мислимі і немислимі звуки природи та мінливого зачарованого стану. В історії залишилися студійні записи цього циклу, запис на You-Tube та дуже цікавий відео-кліп, який встиг змонтувати Михайло Шух.

Кафедри фортепіанного і оркестрового виконавства об’єднують більш фахово підготовлених і сформованих студентів, у яких за плечима роки навчання і опанування свого фаху та теоретичних

предметів. Досягнувши певного професійного рівня, вступивши до факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, вони вперше зіштовхуються з обов'язковим вокально-хоровим циклом з предметів і відчують свою безпорадність. Новий вид музичної діяльності зазвичай їх лякає. Піаністи-індивідуалісти, більшість з яких не одразу “вмонтовуються” в соціум (хор, оркестр). Спостерігається деяка відстороненість, сором'язливість, відсутність співпереживання і єдності з дівчатами по хоровій партії, нерозуміння кінцевого результату. Адже, як виявляється, вони ніколи не співали, не співали і в їхніх родинях. Вони ніколи не чули і не прислухалася до тембру свого голосу. Не брали участі у шкільних хорових і вокальних гуртках. Емоції гуртового вокально-хорового музикування, радість всіх задля досягнення колективного результату, де кожен член хорової партії, об'єднаний один з одним спільними завданнями, на початку у багатьох дівчат відсутні. Тільки з часом, маючи міцне професійно-теоретичне підґрунтя, накопичують нові знання та вміння, студентки психологічно і фізично адаптуються в хоровому колективі, вливаються в єдиний організм, стають важливою ланкою взаємозв'язку і взаємодопомоги, стають інтонаційними “стоперами”. Деякі викладачі-піаністи на своїх індивідуальних заняттях пропонують “проспівувати” фортепіанні мелодії (спочатку закритим ротом, потім на голосну). Такими вправами, в невимушеній атмосфері викладач заохочує до такого роду музикування, встановлюючи поступово зв'язок між вухом, зв'язками, моторикою рук та їх координацією. Психологічно розслаблюючий і націлюючий на свідоме отримання задоволення від такого вокально-фортепіанного музикування.

У інструменталістів поряд з фаховими навичками гри є навички гуртового музикування в дитячих шкільних оркестрах, оркестрових студіях, ліцеях, училищах, більша емоційна та психологічна розкутість. Це все дає їм змогу легше адаптуватися в хоровий організм, хоча так само відмічається у більшості студенток відсутність вокально-хорових навичок. Виключення складають бандуристки, які як правило, граючи на інструменті, акомпанують своєму голосу, співають в ансамблі бандуристок. У жіночому хорі “Павана” вони завжди окраса хору.

Опанування піаністами, теоретиками, вокалістами, методистами, з додаткового інструменту, гра в оркестрі, а далі – спів в хоровому колективі – це колосальний досвід, накопичення знань і умінь різних дисциплін для подальшої самостійної музично-педагогічної роботи студента. А гра хорових партитур (на 2, 3, 4 хорових стрічках) в класі індивідуального фортепіано підготує його до концертмейстерської діяльності в хорових колективах та класах хорового диригування у майбутній творчій діяльності.

Протягом чотирьох років навчання на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського студенти опановують цілий комплекс знань та умінь: хорове диригування та хоровий клас, гра в оркестрі та на фортепіано, вивчають додатковий музичний інструмент, поглиблюють теоретичні знання. Деякі цілеспрямовані і харизматичні по натурі студенти-лідери, відчувають потяг та цікавість до подальшого вивчення та опанування мистецтва диригування і вступають до магістратури на спеціальність симфонічне диригування.

Саме на заняттях з хорового диригування та комплексу хорознавчих дисциплін проходить початковий етап формування знань, умінь, специфічних мануальних та моторних навичок, необхідних для диригента-симфоніста:

- знання свого тіла, диригентська постава;
- знання мануальної техніки (роль кисті, ліктя, всієї руки, малювання вертикалей, горизонталей);
- знання хору та його складових (хорових партій);
- вивчення типів і видів хорів (чоловічий, жіночий, мішаний, юнацький, дитячий, хор хлопчиків);
- опанування хорових позицій (1, 2, 3);
- індивідуальні диригентські вправи на подолання скутості, зажатості, втоми, дихальні вправи;
- робота над диференціацією рук (вправи на незалежний показ-вступ різними руками у різних позиціях);
- знайомство з простими, складними схемами, перемінним розміром, з поліритмією (вправи на одночасний показ руками в різних схемах);
- поняття ауфтакту – вдиху для хору (оркестру);

- розуміння основного принципу – увага, вдих, фіксація вдиху, економний видих;
- знання про природу людського голосу та його характеристика (тембральне забарвлення, діапазон);
- опанування основним принципом legato в хоровому співі та хоровому диригуванні (наповненість, в'язкість жесту і безперервний м'який перехід, перетікання звуків один в одній, без звукування);
- робота в різних штрихах (non legato, marcato, staccato);
- робота в різній динаміці (фіксованій – f, mf, mp, p, pp) та рухливій (cresc. та dim.);
- зняття (фіксоване – зупинка та зняття, об'єднане з ауфтактом до наступної долі – продовження музичної думки);
- знання музично-хорової термінології (ten., sosten.);
- закони хорової артикуляції (єдина вокально-хорова манера звукоутворення і артикуляції);
- типи і види ансамблю (частковий, половинний, загальний, ритмічний, динамічний);
- ланцюгове дихання, як основний принцип побудови музичної думки та його закони;
- атака звуку (тверда, м'яка);
- читання хорових партитур (проспівування та перехід з одного голосу (партії) на інший, спів гармонічних вертикалей, гра партитури різних типах хорів ( чоловічий, жіночий, змішаний));
- розуміння оркестрової позиції (розташування оркестрових груп, знання музичних інструментів (в яку групу входять – дерев'яні, духові, струнні));
- різниця позицій хорового і симфонічного диригування;
- знання специфіки звуковидобування у різних інструментах оркестру;
- знайомство з оркестровою партитурою та вивчення різних ключів в яких грають різні інструменти;
- організація тіла диригента та основні принципи переміщення та зворотів під час диригування різними оркестровими групами (скрипки, дерево, віолончелі);
- психологічна стійкість, врівноваженість та комунікабельність, вміння керувати звуковим простором та емоціями;

– відвідування концертів хорової та симфонічної музики, прослуховування аудіо та відеозаписів провідних виконавців та диригентів, ознайомлення та вивчення спеціальної музичної літератури з диригування різних західноєвропейських диригентських шкіл, відвідування майстер-класів провідних диригентів;

– акумулюючи всі знання, виховувати у собі особистість з широким світоглядом і з невинним бажанням самовдосконалюватись.

Маючи потужний диригентсько-хоровий досвід, вивчивши пластику людського голосу та хору, опанувавши всі премудрості хорового ремесла, студент відчуває себе підготовленим до переходу на інший, вищий рівень розвитку – до симфонічного диригування. Яскраві викладачі-практики, провідні “діючі” диригенти симфонічних, народних, камерних оркестрів України відкривають безмежний світ симфонічної музики і симфонічного диригування. Своім практичним досвідом, оркестровими репетиціями та концертними виступами вони заохочують і спонукають студента до розвитку, накопиченню нових слухових вражень, поглибленню навичок керування студентським симфонічним оркестром.

Творчий, педагогічний потенціал надзвичайно потужної професійної кафедри хореографії, очолюваної маестро, українським хореографом, генеральним директором – художнім керівником Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України ім. Павла Вірського, народним артистом України, професором, Героєм України М. Вантухом, на мою думку, не в повній мірі використовуються нами, викладачами-музикантами на факультеті мистецтв.

А потреба в їх знаннях і вміннях колосальна. Обмінюючись досвідом своїх педагогічних, методичних розробок, ми маємо надати можливість студентам-музикантам знати своє тіло та його будову, пластику і семантику рухів, цикл елементів рухів-вправ з класичного народного та сучасного танців, ритміки, пантоміми, роль і принципи дихання, як основного об’єднуючого життєдіяльного процесу в мистецтві.

На мій погляд, доцільно було б налагодити взаємозв’язок між дисциплінами “хореографія-хорове диригування” та додати “хорове

диригування-хореографія”, в якому студенти свідомо, осмислено, знаходячи спільні рухи і навички, переносили б і застосовували у різних видах музичного виконавства, зокрема і у хоровому.

Цікава співпраця жіночого хору “Павана” з викладачами кафедри хореографії під час постановки хорового твору сучасної української місткіні Т. Власенко “Колядка”. Вона використала цікавий композиторський прийом – поєднала православні традиційні тексти коляди (“Пречиста Діва, Сина родила”) з ритмами середньовічного танцю в стилі павани, що означає танець любові. Ілюстрації старовинної графіки з історії танцю, характерних поклонів-реверансів, стрункого, вигнутого опертого тулуба з гордо піднятою головою, характерного кроку по колу із схрещенням (переплетінням) рук, як символ чоловічого і жіночого начал, обов’язковий зоровий контакт – це той, далеко неповний перелік практичних знань, неоціненний колосальний досвід для мене, як керівника і для розвитку особистості студенток жіночого хору, якими поділилися колеги-викладачі кафедри хореографії.

У концертному виконанні по-новому, але дуже органічно переплелись спів жіночого хору під ритми костаньєт з дуєтом солісток, співаючих і невимушено граціозно танцюючих в стилі павани. Це був не тільки танець любові, це була пісня любові!

Жіночий хор “Павана” є не тільки високо професійним, академічним концертним колективом, він є уособленням яскравого емоційно живого організму. Хоровий театр, в якому кожна студентка – особистість, яка навчається емоційно співати, співпереживати і граціозно рухатись у поставлених керівником мізансценах, використовувати гру на музичних інструментах, володіти сучасними сонористичними, хоровими прийомами звукоутворення та звукошумовими, ударними, навичками народних автентичних інструментів, застосовувати свої технологічні мультимедійні навички і знання.

Така синкретичність, багатогранність у застосуванні різноманітних форм і методів самовираження, дає змогу хоровому співу, в тісній взаємодії і співпраці з іншими кафедрами факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, постійно розвиватися, оновлюватися, відповідаючи на нові запити і виклики сьогодення.

Дякую кожній паваночці за пережиті разом надзвичайно сильні емоції – від потужних хорових репетицій, творчих пошуків і сумнівів, до яскравих концертних виступів, студійних записів та конкурсних перемог!

Понад 200 фондових записів, записи CD (“Щедрик”, “Веснянки-гаївки”, “Павани світ”, творів західних композиторів), три Гран-прі, участь у понад 40 Всеукраїнських і міжнародних фестивалях, яскраві концертні виступи на престижних сценах України – це неоцінений концертний досвід співачок “Павани”, формування творчої особистості. Музичні критики називають “Павану” “хоровим дивом”, “чудо-інструментом”, який є окрасою сучасної української хорової культури.

Глибоке, ґрунтовне та всебічне вивчення національної української хорової спадщини, історичного розвитку та вивчення творів сучасних українських композиторів – головна доктрина репертуарної політики жіночого хору “Павана”.

Репертуар хору спрямований на створення максимальної зацікавленості ним хористками, є першим важливим поштовхом, стимулом інтенсивного, творчого, естетичного інтересу у майбутніх учителів музичного мистецтва. В свою чергу, хоровий клас є тим яскравим дзеркальним відображенням особистості хорового керівника, його професійної ерудиції і художнього смаку, його загальнолюдських якостей.

Керівник хору повинен мати повну уяву про можливості свого колективу: кількісний та якісний склад, рівень професійної, вокально-хорової підготовки, урахування вікових особливостей хористок, їхній емоційно-психологічний стан та розвиток.

**Пропонуємо основні напрямки у формуванні репертуару жіночого хору “Павана”:**

**1) народні українські пісні обрядово-календарного циклу**

(колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, купальські, петрівочні, обжинкові), любовна лірика, історичні та побутові пісні в обробках видатних українських композиторів-класиків (К. Стеценка, М. Леонтовича, О. Кошиця, Я. Яциневича, О. Нижанківського, М. Лисенка, Ф. Колеси, Л. Ревуцького, Б. Лятошинського, А. Авдієвського);

## 2) сучасний український “неофольклорний” напрямок:

Г. Гаврилець “Крокове колесо” хоровий цикл, “Купальські пісні” диптих, “Засвічу свічу”, “Ой, в полі-полі”; Ю. Алжнев “Пробудження” хоровий цикл та “Щедрівка”; В. Рибалка “Пісні мавок хоровий цикл; М. Шух “Чаклувальні пісні” хоровий цикл; О. Яковчук “Ой, в борі-борі” хоровий цикл, кантата “Пори року” та “Щедрівка”; Є. Станкович “Купальські пісні” з фольк-опери “Цвіт папороті”; І. Шамо “Веснянка”, “Купальські” та “Топтання рясту” з хорової кантати “Ятранські ігри”; Л. Дичко – кантата “Пори року”; Л. Шукайло “Пори року” хоровий цикл; В. Сільвестров “Тиха вода”; І. Щербаков “Зима” хоровий цикл; І. Захаржевський – купальські, веснянки, колядки, щедрівки; О. Скрипник “Ой, нині свято Яна”; О. Некрасов “Розкопаю я гору”; В. Зубицький “Співаночки” триптих;

## 3) духовна українська хорова музика:

– Переклади для жіночого хору наспівів Києво-Печерської Лаври;

– Переклади окремих номерів з “Літургій” та “Всенічних”, духовних хорових концертів українських композиторів: М. Дилецького, Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Яциневича, М. Вербицького;

– **Сучасна хорова українська музика:** Л. Дичко “Літургія № 2” та псалом “Нехай благословляє нас Бог”; Є. Станкович “Херувимська пісня” та псалом “Господь, то мій Пастир”; М. Скорик – псалом “Не карай мене, о Господи”; В. Сільвестров – псалом “Господь, то мій Пастир” та “Царю Небесний”; В. Степурко – триптих “Три вечірні молитви”, псалом “Царює Господь”, псалом “На ріках Вавилонських”; Г. Гаврилець – псалом “Блаженний, хто дбає про вбогого”, псалом “Богородице, Діво, радуйся”, псалом “Боже, мій, нащо мене Ти покинув”; Б. Фільц – псалом “Господи, Владико наш”; В. Польова “Благого Царя”; В. Зубицький “Царю Небесний”; І. Алексійчук – псалом “Мій голос до Господа”, “Вечірня молитва”; М. Шух “Молитва”, диптих “Исполнение всех Благих” та “Молитва ко Святой Троице”; Ю. Іщенко – псалом “Благослови, душе моя, Господа”; В. Рунчак – хоровий цикл “На смерть Ісуса”, молитва “Отче наш”; Т. Яшвілі “Богородице, Дево, радуйся”, “Трисвятое”, “Ныне отпускаеши”;



#### 4) світська сучасна українська хорова музика:

В. Степурко – театралізована містерія “Павана” (в місячних тонах) та “Павана” (у засніжених ланах), хоровий диптих “Супраментальний Сон” (“Павана” (у весняних снах), “Павана” (у завітчаних садах); В. Польова “Сугревушка”; М. Шух “Пустячок”; І. Алексійчук “Листи з мушлі” триптих, хорова містерія “Потойбічні ігри”; І. Щербаков “Босоніж по землі” хорова кантата; Л. Дичко “Здрастуй, новий, добрий день” хорова кантата; В. Зубицький “Сім сльозин” хорова кантата;

#### 5) західна хорова музика:

– музика доби Бароко та Ренесансу (канцони, гальярди, вілланели, хорали, мотети, мадригали) – Е. Відмак “Мадригал”, Дж. Хілтон “Канцона”, Дж. Да Нола “Гальярда”, А. Банк’єрі “Вілланела”, К. Монтеверді “Канцона”, “Мадригал” А. Лотті “*Vere languores nostras*”, Т. Морлі “Філонела” Ц. Франк “Псалом № 150”;

– “Висока” хорова музика композиторів-класиків: дуети та тріо з мес І. С. Баха, Г. Ф. Генделя, В. А. Моцарта, М. Гайдна “*Laudate pueri Dominum*”, О. Лассо “Ехо”, Д. Б. Перголезі “*Stabat Mater*”, Дж. Верді “Три духовних творів”;

– переклади частин мес, псалмів, реквіємів та оригінальні твори: Ф. Шуберта, Ф. Шумана, Г. Форе, Б. Бріттена “*Messa-Brevis in B*”, Дж. Раттера, Ц. Франка, Ф. Пуленка, Дж. Уебера.

– оригінальні хорові цикли Б. Бартока “Радше б я не знала”, “Оглядини”, З. Кодай “Ніч у горах”, “*Ave Maria*”, В. Торміса “Кошкина пряжа”, “Тетушкин клубок” Є. Угальде “*Ave Maris Stella*”, “*Uraren besotik*”, З. Штробаха “*Ave Maria*”, Х. Бусто “*Lafa-lafa*”, “*Mari Miguel*”, “*Salve Regina*”.

Керівник хору є головною особою яка, формуючи репертуар, визначає:

– шляхи, методи і форми в надбанні та розвитку професійних вокально-хорових навичок майбутніх вчителів музичного мистецтва;

– формує світогляд цільної, високодуховної, гармонійної особистості; свідомого українця, люблячого свою мову, державу, вивчаючи історію і багатовікові національні високохудожні хорові традиції;

– вивчає зразки світового хорового надбання;

- формує знання про жанри, види хорової музики;
- всебічно розвиває художнє мислення, музичні здібності, емоційно-чуттєву сферу;
- збагачує інтелектуальний та творчий потенціал;
- сприяє розвитку орієнтації в стилях та їх особливостях в історичному розвитку.

*Репертуарна програма навчальної дисципліни “ХОРОВИЙ КЛАС” формується таким чином:*

- твори, які складають індивідуальну програму підсумкового іспиту з хорового диригування майбутніх фахівців;
- твори підвищеної складності, які потребують досконалого володіння сучасними прийомами вокально-хорової техніки, креативних, новаторських знань, умінь та навичок в диригуванні, постановці твору, формуванні та керуванні хоровою звучністю (сонористичні, звуко-шумові ефекти, хорова поліпластовість, політональність та поліритмічність, синкретизація та взаємопроникнення різних мистецьких жанрів);
- програми концертних виступів на конкурсах, фестивалях, різних мистецьких заходах; професійні відеозаписи та записи на CD;
- твори середньої складності для методики роботи з хором.

Від знайомства з монодійними наспівами Києво-Печерської Лаври та григоріанських хоралів, через духовну і світську хорову музику 16-19 століть (епоха Бароко, Ренесансу, Романтизму, Класицизму); від традиційних обробок народних пісень до сучасних “неофольклорних” композицій, авангардних хорових циклів ХХ-ХХІ століть зі складною музичною мовою, сприйняття та виконання яких потребує високого професійного інтелекту і професійних навичок хорового співу у жіночому хорі “Павана” майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Перелік хорових творів, які увійшли до трьох CD-дисків:

### **I. “Щедрик”**

1. Микола Леонтович “Щедрик”
2. Кирило Стеценко – “Нова радість стала”
3. Яків Яциневич – “А в Києві-граді”
4. Олександр Кошиць – “Янголи в небі”

5. Остап Нижанківський – “Бог ся рождає”
6. Тетяна Власенко – “Колядка”
7. Остап Нижанківський – “Возвеселимся всі”
8. Олександр Кошиць – “Дивная новина”
9. Кирило Стеценко – “По всьому світу”
10. Народна – “Народився нам Спаситель”
11. Кирило Стеценко – “Щедрий вечір”
12. Микола Леонтович – “Пречиста Діва”
13. Андрій Гнатишин – “Радуйтеся всі люди”
14. Кирило Стеценко – “Днесь поюще”
15. Кирило Стеценко – “Ой, у саду-саду”
16. Анатолій Авдієвський – “Павочка”
17. Юрій Алжнев – “Щедрівка”
18. Народна – “Небо ясні зірки вкрили”
19. Народна – “Три царі”
20. Франц Грубер – “Свята ніч”
21. Народна – “Ой, не спіть, не спіть”
22. Іштван Мартон – “Коли ясна зіезда”
23. Народна – “Василева мати”
24. Зеновій Лавришин – “В зеленім ліску”.

## II. Веснянки

1. Народна – “Благослови мати”
2. Л. Шукайло – “Весна, днем красна”
3. Обр. Т. Левшенко – “Весняночка-паняночка”
4. Л. Шукайло – “Розлилися води”
5. Народна – “Ой весна, весно, да весняночко”
6. Обр. Е. Піп – “Вийди, вийди, Іванку”
7. І. Шамо – “Веснянка” (з “Ятранських ігор”)
8. Ф. Колеса – “Перепілка”
9. Обр. Л. Байди – “Веснянка”
10. Обр. Г. Ластовченко – “Веснянка”
11. Ф. Колеса – “Нарвала квіточок”
12. О. Яковчук – “Веснянка”
13. Обр. М. Федоріва – “Ходила я по садочку”
14. Обр. Ф. Колеси – “Ой, зацвіли фіялоньки”

15. Г. Гаврилець – “Крокове колесо” (Іч. Фолк-концерту на народні тексти)
16. Обр. Ю. Чміля – “Щебетала пташечка”
17. Обр. Л. Байди – “Гаївки”
18. Ф. Колеса – “А ми поле оремо”
19. Переклад для жіночого хору Л. Байди “Ой, ходять Царенко”
20. Обр. В. Уманця – “Ягілочка”
21. З. Лисько – “Питалася мати дочки”
22. З. Лисько – “Ой, див-див”
23. Переклад для жіночого хору Л. Байди – “А хто видав”.

### ІІІ. “ПАВАНИ” світ...

1. Е. Відман – “Мадригал”
2. З. Кодай – “Ave Maria”
3. Х. Бусто – “Ave Maria”
4. Дж. Хілтон – “Канцона”
5. Є. Станкович – “Господь – то мій Пастир” (пс. 22)
6. Л. Дичко – “Нехай благословляє Бог” (пс. 67)
7. Г. Гаврилець – “Блаженний, хто дбає про вбогого” (пс. 40)
8. І. Алексійчук – “Мій голос до Господа”
9. М. Скрик – “Не карай мене, о Господи” (пс. 37)
10. В. Сильвестров – “Тиха вода”
11. Ю. Алжнєв – “Щедрівка”
12. І. Щербаков – Хоровий цикл “Зима”, ч. 2 “Ріка заснула в берегах”
13. І. Щербаков – Хоровий цикл “Зима”, ч. 5 “Сніг іде”
14. М. Шух – Хоровий цикл “Чаклувальні пісні”, ч. 1 “Чаклування на сірій чайці”
15. М. Шух – Хоровий цикл “Чаклувальні пісні”, ч. 2 “Ніч”
16. М. Шух – Хоровий цикл “Чаклувальні пісні”, ч. 3 “Янгольська колискова”
17. В. Степурко – “Павана” (в місячних тонах)



### Перелік використаних джерел

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі* : зб. ст., упор. І. М. Гадалова. К. : УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Бенч О. Г. Феномен життя і творчості Павла Муравського. *Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського*. Вип. 7. К. : НМАУ, 2000. С. 171-178.
3. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
4. Давидов М. А. До словника музичної педагогіки. *Науковий вісник Нац. муз. акад. України*. К., 2000. Вип. 14: Музичне виконавство. Кн. 6. С. 144-155.
5. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності. К. : Муз. Україна, 1980. 121с.
6. Ковалик П. А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента. *Проблеми сучасного мистецтва і культури*. Харків, 2000. С. 43-49.
7. Козир А. В. Творча спрямованість вчителя музики у роботі зі співацькими колективами. *Наука і сучасність* : зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова. К., 2003. Том XXXVIII. С. 96-100.
8. Копосов М. Г. Методика викладання техніки диригування. К. : КДІК, 1994. 15 с.
9. Лащенко А. П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури. *Українське музикознавство. Музична україністика в контексті світової культури* : наук.-методич. зб. К. : НМАУ імені П. І. Чайковського, 1998. Вип. 28. С. 13-24.

Галина Савчук, Олена Шевченко

## ГЕРМЕНЕВНИЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

Розвиток української держави передбачає необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин та самостійно творити. Зміна соціальної основи буття вимагає сьогодні переходу системи освіти на особистісно зорієнтовану парадигму. Для особистісно зорієнтованої освіти характерне визнання індивідуальності, самобутності кожної дитини, суб'єктний досвід якої має свою самоцінність і проявляється у вибірковості до світу, у способах засвоєння навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання.

Умови сьогодення вимагають знаходження та застосування дієвих засобів, що забезпечують підвищення ефективності підготовки фахівця, зокрема в галузі мистецтва. Зважаючи на те, що діяльність музиканта-педагога відзначається складністю та багатогранністю, врахування попередніх знань і вмінь в обраній професійній сфері з метою формування досвіду набуває вагомого значення. Опрацювання джерел з обраної проблеми свідчить про те, що підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва досліджується багатоаспектно й різнобічно. Проблема вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв на герменевтичних засадах, в якій віддзеркалюються процесуальні та результативні аспекти професійного навчання та ступінь готовності студента до ефективної майбутньої фахової діяльності, набуває особливої пріоритетності в сучасних умовах розвитку мистецької освіти.

Виконавська діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва є важливою складовою їх фахової підготовки й забезпечується розвитком необхідних вокально-виконавських умінь і навичок. З цієї позиції актуалізується завдання сформулювати в

студентів факультетів мистецтв усвідомленні знання в галузі музичного виконавства, а також оволодіти певними вміннями й навичками засобом сприймання, осмислення й узагальнення надбань кращих вокалістів минулого та сьогодення.

Музичне виконавство розглядається Л. Арчажниковою, О. Рудницькою, Г. Падалкою як фундамент успішної музично-педагогічної діяльності [11; 12; 15]. Це дозволяє розкрити особливості особистості вчителя та вплинути на формування музичних смаків і вподобань духовного світу учнів. Означений процес забезпечується художньо-виконавським досвідом учителя з метою ефективного проведення занять із музичного мистецтва та мистецько-просвітницької роботи.

Питання підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності передбачає розгляд проблеми набуття досвіду концертних виступів. Праці Н. Овчаренко віддзеркалюють питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [7]; науковий доробок В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Ю. Мережко, Ю. Юцевича присвячено проблемам вокальної діяльності. Музичне виконавство своєрідно відбиває характерні тенденції еволюції музичної культури кожної конкретної епохи, фокусує в собі специфічні риси становлення певного композиторського й виконавського стилю. У своєму розвитку воно залежить від духовно-естетичного досвіду, рівня музичного інструментарію, технічних досягнень виконавців і пов'язується зі стильовими змінами в музиці, з художньо-світоглядними процесами суспільної свідомості, новими етапами розвитку музичної культури. Розкриття основних наукових позицій щодо вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв дозволяє трактувати його як такої, що набуває логічного, мисленнєво-послідовного тлумачення, а не лише носить інтуїтивно-пошуковий характер.

Доцільно зазначити, що вокально-виконавська творчість тлумачиться як специфічна художня діяльність, що забезпечує процес естетичного становлення особистості, зокрема в умовах сьогодення. Це змушує дослідників з'ясувати особливості виконавської діяльності в напрямі виокремлення її закономірностей та

специфічних рис, а також провідних ознак функціонування. На думку М. Кагана, виконавство є повноцінним видом художньої творчості поряд із діяльністю композитора, але воно має виразні відмінності, зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

А. Шлегель визначив виконавську діяльність як самостійний різновид творчої діяльності в галузі мистецтва. теорія вокального виконавства займається низкою складних проблем. Їх з'ясування вимагає різнобічних наукових підходів з боку різних фахівців. Отже, серед мистецтвознавців не існує єдиного визначення “вокальне виконавство”. Його тлумачать як вид художньої діяльності, як творчість, як вид мистецтва.

Дослідники творчості зазначають, що вона є виключно складним феноменом людського мислення. Необхідність розробки теорії творчості пов'язана з доцільністю дослідження проблеми особистості, закономірностей її життєдіяльності, сенсу життя, природи взаємовідносин один з одним та із суспільством. У контексті теорії творчості з'ясовується роль особистості в історичному процесі, в розвитку культури. Крізь призму зазначеного особливих важелів набуває евристика – наука, яка досліджує закономірності й методи людської діяльності, що забезпечує відкриття нового та оригінальні винайдення.

Крім того, сама природа художньої творчості актуалізує її проблематику. Зважаючи на те, що знання суб'єктивних джерел виникнення творів мистецтва полегшує їх усвідомлення. Хоча особистість митця не є адекватною його твору, в останньому закладено внутрішнє світосприйняття автора, актуалізацію його досвіду. Ми згодні з думкою Ф. Батюшкова про те, що, для того, щоб повніше зрозуміти й полюбити твір, необхідно зазирнути в душу його творця. Тобто, необхідно зазирнути у творчу лабораторію митця, пізнати умови його існування та діяльності. За таких обставин, художній геній стає ближче, зрозуміліше для сприйняття й усвідомлення.

Отже, виконавський процес передбачає з'ясування проблеми проникнення в суб'єктивний світ творця, автора художніх цінностей.



Ця проблема пов'язана з усвідомленням власного творчо-евристичного досвіду, а також і досвіду попередників та різних митців свого часу.

З точки зору філософії, художня творчість здійснюється в межах філософії культури, що забезпечує визначення його ролі в розвитку людської культури, в процесі становлення особистості. У площині психології художньої творчості відбувається дослідження процесу переробки й узагальнення митцем життєвих явищ у ході створення ним власних творів. У контексті естетики, яка розглядає художню творчість, відбувається концентрація уваги на цілісності й синтетичному аналізі художньої діяльності, на виявленні її загальних закономірностей, що відкриває шляхи до більш глибокого осягнення мистецтва як форми суспільної свідомості.

З метою виявлення специфіки виконавської діяльності як творчого процесу вважаємо за доцільне підкреслити, що аналіз суспільного й особистісного життя видатних майстрів дозволяє глибше зрозуміти їх як особистість, осягнути внутрішні закономірності евристичного мислення. Отже, художня актуалізація у творі власного досвіду та внутрішнього світу відбувається в контексті особистісних, інтимних та суспільних моментів життєдіяльності художника.

У виконавському процесі постать художника-професіонала є основною. Для того, щоб виконавський процес відбувся, виконавець має усвідомити закономірності та специфіку творчої індивідуальності митця-автора мистецького твору. З огляду на те, що для автора-митця вивчення історії мистецтва важливим є не тільки як абстрактно-суспільне знання досягнень світової та вітчизняної культури, але й як їх органічне усвідомлення, досвід своїх попередників має враховуватися не тільки об'єктивно, а розглядатись у світлі тих цінностей, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям автора та епосі. Під таким кутом зору, національна культура, національна творчість, національна основа, національні витoki мистецтва відіграють важливе аксіологічне значення. Отже, виконавець має враховувати той факт, що без постійного й багатоаспектного вивчення вітчизняного мистецтва неможливо

органічно засвоїти мистецтво інших народів, аз іншого боку, – однією з умов осягнення “своїї” культури є глибоке знання культури “іншої”.

Зважаючи на те, що музичне мислення забезпечує з’ясування певних гносеологічно-естетичних проблем, насамперед, музики як виду суспільної комунікації, у нашому дослідженні вагомого значення надається саме проблемі музичного мислення. Завдяки йому творець може приймати попередній досвід, а може долати попередні дії. У процесі історичного розвитку були отримані такі результати у тлумаченні “музичного мислення”:

– музичне мислення є аспектом творчої активності, яка створює внутрішню ознаку музичного переживання як комплексного відображення дійсності;

– музичне мислення виникає шляхом абстрагування естетично усвідомлених звукових уявлень;

– багатство форм і змісту музичного мислення зумовлено як ступенем музикальності певної особистості та рівнем її культури, так і типовими закономірностями [6].

Доцільно підкреслити той факт, що вокально-хорове виконавство стало самостійним видом музичної творчості тому, що воно набуло істотних відмінностей від композиторської творчості. Необхідність комплексного дослідження питань музичного виконавства на сучасному етапі є безперечною. Реалізація позицій Б. Мейлаха дає можливість застосовуючи системний підхід, що забезпечує створення цілісної картини процесів творчості, виокремити також герменевтичний підхід, який є способом тлумачення та методом інтерпретації осмислення мистецьких дій, зокрема в сфері вокально-хорового виконавства.

Доцільно підкреслити, що “герменевтика” первинно була різновидом “інтерпретації”. Вважається, що слово “герменевтика” пов’язано з ім’ям Гермеса – вісника богів у давньогрецькій міфології. Серед обов’язків Гермеса було тлумачення повідомлень від богів. Вважаємо, що герменевтика є близькою за змістом інтерпретації. Оскільки інтерпретація і музичному виконавстві – суб’єктивне розмаїття прочитання художнього змісту, що закладено в музичному тексті. Методологічно важливим є застосування герменевтичного підходу, що дозволяє розширити діапазон розуміння виконавцем

музично-художньої інформації та можливості реалізації автором власних інтерпретаторських ідей.

Герменевтика як метод інтерпретації тексту або уявлень полягає в тому, щоб передати будь-яку їхню сутність з урахуванням позиції оцінювання виконавцем. Герменевтичний підхід дозволяє завдяки особливостям стиля, мови, побудови фрази й усього твору в цілому осягнути його як виявлення автором індивідуальності образу та надати можливість виконавцеві створити творчий акт творця художнього твору. На необхідність дослідження музичного виконавства вказувало багато науковців (Л. Бочкарьов, А. Малинковська, Б. Мейлах та ін.).

Л. Бочкарьов характеризує інтерпретацію як вид художньої творчості, що поєднує особистісні естетичні переваги виконавця, його досвід, власний виконавський стиль і композиторську інтерпретацію, що реалізовано у творі. А. Готсдинер розглядає інтерпретацію в контексті загальних проблем музичної психології, розуміє під інтерпретацією творче тлумачення музичного твору та його втілення у звучанні відповідно до естетичних принципів та індивідуальності виконавця.

Отже, виконавець як інтерпретатор, повинен якби то повторити шлях, що пройшов композитор. Усвідомлення музично-предметного стану твору полягає в наданні йому нового естетичного значення, того, якого не має в об'єктивно звукових характеристиках, що зумовлено баченням цілого. Видатний диригент Л. Гінзбург говорив, що виконання твору буде змістовним, якщо у сприйманні слухачів отримає сконструйований емоційний резонанс. Воно буде найбільш глибоким, якщо цей резонанс співпаде або наблизиться до співпадіння, з тим емоційним впливом, що замислив композитор або виконавець, і зрештою, воно стане видатним, якщо в результаті високого накалу впливу викличе у слухачів позитивну особистісну емоційну й естетичну реакцію.

Велике значення має вокальна мова, а саме: смисл слів та виразів, інтонація думок і почуттів, паузи та наголоси, що засвідчує особливості втілення музичного образу. Одне із завдань музичного виконавства пов'язане з поняттям “музична інтерпретація” як художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом,

камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття образного змісту музичними виразними й технічними засобами виконавського мистецтва. Виконавська інтерпретація виявляється в музичному звучанні певної версії твору.

У філософському енциклопедичному словникові пропонується таке загальне визначення: “Інтерпретація (від лат. *Inerpretatio* – пояснення, роз’яснення, тлумачення), в широкому сенсі – фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що подаються в якості об’єкта в будь-якій знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретування – основа будь-якого процесу комунікації, в ході якого відбувається тлумачення намагань і дій людей, їхні слова й жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи” [17].

Мистецтвознавці зазначають, що у випадку художньої оригінальності, естетичної самодостатності “версії”, її можна тлумачити як “твір виконавця”. Таким чином, В. Москаленко визначає “музичне інтерпретування” як інтелектуально організовану діяльність музичного мислення, яка спрямована на розкриття виразного потенціалу музичного твору [5, 16].

У контексті розгляду проблеми музичного виконавства вважаємо за доцільне висвітлити музичне мислення як мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам’яттю засобом музично-інтонаційного слухового досвіду, результатами неодноразових музичних сприймань. В основі цього визначення знаходиться тезис про інтонаційність музично-слухового досвіду. Отже, вокальне виконавство стало самостійним видом музичної творчості тому, що воно має відмінності від композиторської творчості. Разом із тим його специфіка пов’язана з обдарованістю виконавця, його виконавською майстерністю, здатністю до набуття музично-інтонаційного досвіду.

Слід звернути увагу на те, що інтонаційність пов’язує музику із закономірностями вербальної мови. Під музичною інтонаційністю В. Москаленко розуміє споріднене емоційно-виразне забарвлення музичної думки під час музичного змістоутворення. Для нашого дослідження вагомим значення набуває музично-інтонаційна концепція Б. Асаф’єва, який зазначав, що інтонація, насамперед, –

якісно усвідомлене вимовлення. Словник з естетики тлумачить інтонацію як специфічний засіб художнього спілкування, прояву й передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його звуковій і зоровій (жест, міміка) формі.

Отже, під вокально-хоровим інтонуванням розуміється сама процесуальність становлення музичної думки, яка забезпечує її перетворення в інтонації. Суб'єктивність музичного виконавства як його найбільш важливий аспект, зумовлений різнобарв'ям сприйняття художнього змісту, що закладено у творі, висуває на перший план проблему прочитання й інтерпретації виконавцем музичного тексту.

Слід зазначити, що під музичним твором розуміється певні єдність авторського тексту та суми виконавських інтерпретацій і слухацьких сприймань.

З цього приводу Ю. Кочнєв підкреслює, що авторський текст музичного твору та нотний текст – це не одне й те саме. Авторський текст, за Ю. Кочнєвим, це система звучань, що максимально адекватна замислу композитора. Розуміння тексту музичного твору тлумачиться як здатне до відтворення джерело інформації, в якому зафіксована унікальність твору в системі художньої творчості, що уможливорює виокремлення особливостей тексту в музиці. За таких обставин слухові уявлення вокального твору виступають способом фіксації “програми” вокального твору засобом музичної пам'яті.

Для формування вокально-хорового виконавства велике значення має розуміння особливостей музичного твору як самостійної музично-інтонаційної концепції, яка розкривається в суспільному функціонуванні як художнє ціле під час взаємодії її еталонних слухових уявлень і потенційної нескінченності їх інтерпретацій. Отже, провідні орієнтири осягнення вокально-хорового твору полягають у необхідності формування в інтерпретатора еталонних звукових уявлень твору. у подальшому ці уявлення стають “основою” для створення виконавської інтерпретації.

Вищезазначене свідчить про те, що виконавсько-відтворююча спрямованість реалізації вокального твору у звучанні відбувається як процес, у якому ми зі знаків, які почуттєво надійшли із зовні,

пізнаємо певний внутрішній зміст, який ми називаємо розумінням [3]. Усвідомлене осягнення тих властивостей музичного твору, які роблять його унікальним явищем у художній сфері, характеризується поняттям розуміння.

Розуміння вокально-хорового виконавства передбачає врахування його специфіки. Крім специфічних ознак існують і загальні властивості, які реалізуються й у інших видах художньої творчості. Виконавська діяльність розглядається в контексті розподілу вокально-хорового мистецтва на композиторську й виконавську творчість. Спосіб прочитання авторського тексту в різних видах мистецтва відбувається в контексті їхніх специфічних ознак. Суб'єктом виконавства є особистість. Виконавець зосереджується на особливому аспекті – творчому прочитанні авторського тексту. Бажання до постійного вдосконалення виступає складовою формування виконавського досвіду. Видатні співаки здійснюють щоденну працю як художню дію, створюючи сценічний образ, перевтілюючись у певний персонаж.

Набуття досвіду музично-слухових уявлень виступає значимою передумовою ефективності виконавської діяльності. Сприймання й переживання музики відбувається під час усвідомлення її мови, яка виступає як система виражальних засобів. У цьому процесі велику роль відіграє досвід застосування специфічних слухових асоціацій. У цьому контексті А. Сохор зазначав, що певне коло слухацьких уявлень, асоціацій, музичного слухового досвіду людини є основою для усвідомленого сприйняття музики, її розуміння з метою безпосереднього спілкування з мистецтвом.

Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що музично-слухова активність забезпечує слухово-рухову координацію та є основою формування досвіду музично-слухових уявлень. Крім того, завдяки їй відбувається оцінювання виконання за художньо-технічними параметрами, реалізується корегування процесу виконання. Слід зазначити, що досвід виконання на публіці виступає невід'ємною складовою частиною досвіду інструментального й вокального музичного виконавства. Самопочуття виконавця перед і під час виконання в багатьох випадках визначає якість передачі виконавцем замислу композитора. Для того, щоб виконання було

змістовним, правдивим, цілісним, художньо досконалим необхідною є підготовка до виступу. Зважаючи на те, що виступ – результат напруженої творчої праці виконавця, який спонукає його до подальшого творчого зростання. Різні якості внутрішнього світу виконавця, воля, інтелект, емоції, творча фантазія – це не весь перелік якостей та здібностей, які виявляються під час сценічного виступу.

Підготовка виконавців до сценічного виступу є одним із важливих спрямувань музичної освіти, що впливає на формування вокально-виконавського досвіду. З психологічної точки зору, дійсно, у виконавця на сцені виникає стрес, хвилювання (часте серцебиття, коливання рук і ніг, зниження уваги тощо). Сценічне хвилювання залежить від рівня перед концертної психологічної підготовки та здатності до контролювання власного стану під час виступу. Емоції виконавця-вокаліста мають підпорядковуватися його волі, він не повинен втрачати контроль над собою, над своїми діями, тому що психічний стан людини рішуче впливає на його музично-виконавську діяльність на сцені. Психологи відзначають, що виконавці мають володіти стійкою психікою, або володіти прийомами психологічної регуляції власного стану.

Безперечно, однією з найважливіших навичок у виконавця є здатність до подолання нервового напруження перед виступом. Вокально-виконавське втілення та перевтілення в музичний образ у майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися таким чином, щоб захопити твором, що виконується, душі учнів. У нашому дослідженні під час підготовки до виступу слід застосовувати такі практичні засоби, як: рольові ситуації, аутотренінги, різні варіанти виступів залежно від особливостей слухацької аудиторії та ін. такі методичні винайдення, на нашу думку, мають сприяти подоланню сценічного хвилювання. З метою самооцінки важливо використовувати щоденник для роботи над помилками, які виникли під час герменевтично-виконавського спілкування зі слухацькою аудиторією. Запис на відео власного виступу також відіграє важливу роль у процесі вдосконалення вокально-виконавського досвіду. Це дає можливість аналізувати кожний власний виступ, як успішний, так і “провальний”.

Практичні надбання в галузі обраної проблеми свідчать про те, що існують фактори, які впливають на стан виконавця перед публікою, внутрішні й зовнішні. Одним із головних зовнішніх факторів є новизна ситуації, акустичні особливості залу та ін. Внутрішні фактори визначаються емоційною стабільністю, станом здоров'я виконавця, настроєм тощо. Науковці та практики-виконавці підкреслюють корисність беззвучного виконання твору з наступним прослуховуванням. Така ситуація сприяє розвитку внутрішнього слуху та психологічній стабільності вокаліста на публіці. Слід зазначити, що такий прийом уможливорює не лише розвиток внутрішнього слуху, уяви, але й допомагати нівелювати такі зовнішні негативні фактори, як: незнайома акустика залу, погане освітлення та ін.

Опрацювання наукових джерел доводить, що велике значення має досвід усвідомлення й виконання студентом правил поведінки на сцені, що впливає на його зібраність та сконцентрованість уваги. Отже, досвід самоконтролю студентів має бути спрямовано на здатність регулювати власні дії, емоції, думки під час виступу на публіці. Досвід зустрічі виконавця зі слухацькою аудиторією передбачає навчання правилам сценічної поведінки, зокрема виходу на сцену, уклін, міміка.

Під час формування вокально-виконавського досвіду виділення певних “художньо-сміслових орієнтирів” набуває особливого значення. Зосередженість на них зумовлюється логікою художньо-усвідомленого сприймання та специфікою музичного твору як художнього об'єкту. Враховуючи цю думку, слід зазначити, що “художньо-сміслові орієнтири” передбачають: інтонаційну визначеність, образну виразність, драматургічну виваженість. Це сприяє досягненню художньо-усвідомленого виконавського результату та забезпечує формування музично-слухових уявлень. Зважаючи на вищевикрещене, доцільно звернути увагу на те, що уявний художньо-виконавський продукт, що створюється у свідомості виконавця, має виразність художніх образів, логіку змістовних процесів і цілісність. Цей уявний художньо-виконавський продукт стає “зразком” для матеріально-звукового втілення в музичному виконавстві.



У такому контексті слід підкреслити, що для здійснення якісного аналізу вокально-хорового твору необхідний значний обсяг музичних знань. Вони створюють підґрунтя для усвідомлення й узагальнення музичних явищ, сприяють реалізації мисленневих операцій. Взаємозв'язок кількісного та якісного факторів у формуванні музичного мислення сприяє збагаченню досвіду емоційного сприйняття музики, а також і до розвитку досвіду інтелектуального її осягнення.

Концертно-освітня діяльність як різновид музичного просвітництва передбачає реалізацію виконавської інтерпретації, її словесне коментування, адресоване слухацькій аудиторії. Майбутній учитель музичного мистецтва має залучати учнів до сприймання кращих зразків світової музичної культури в “живому виконанні”, активізувати їхнє оцінне ставлення до мистецтва. Це відбувається в процесі набуття досвіду вокально-фахового виконавства, під час лекторсько-методичної самореалізації майбутнього музиканта-педагога з метою художнього спілкування з учнівською аудиторією.

Спостереження практичних занять доводить, що в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуття концертно-виконавського досвіду відбувається під час конкурсних і фестивальних заходів. Такі музичні змагання забезпечують достатні можливості для виконавського зростання й формування досвіду виконавської самореалізації. Така сприятлива ситуація уможлиблюється тим, що діапазон конкурсних змагань досить широкий. Він включає довільну програму, виконання творів відповідної форми, жанру, стилю тощо.

Зважаючи на те, що концертний виступ (чи то концертно-освітня діяльність, чи участь у фестивальних, конкурсних заходах) є підсумком і кульмінаційним аспектом роботи над музичним твором, його головне завдання вбачається в доведенні до слухача змісту музичного твору в умовах стресової ситуації. Основними засобами, які позитивно впливають на якість концертно сценічного втілення вокального образу, в нашій праці виступають такі, як: передконцертне настроювання виконавця, регуляція виконання з урахуванням акустики залу, особливості реакції слухачів на виконання; особистісний психологічний стан у екстремальній ситуації.

Аналіз наукових джерел доводить, що виступ на публіці збільшує вимоги до професійно важливих якостей музиканта, зокрема до емоційних, інтелектуальних і фізичних. У формуванні вокально-виконавського досвіду важливе значення мають підвищення вимог до надійності виконання під час концертного виступу. Під таким кутом зору пріоритетного значення набуває психологічна готовність, сформованість саморегуляції виконавця, а також його стабільність і завадостійкість. Низька надійність зумовлюється підвищеною тривожністю й нейротизмом, а також типологічними особливостями музиканта. Це є негативним фактором у концертній діяльності, що гальмує формування вокально-виконавського досвіду.

Означений підхід пов'язаний з артистизмом, який обґрунтовується в загальному розумінні як сукупність якостей, необхідних артисту. У даному контексті для формування досвіду готовності студента до сценічного виступу велике значення має здатність виконавця до сценічного перевтілення, що передбачає можливість музиканта-виконавця діяти в єдності з логікою змісту музичного образу.

Як справедливо зазначають науковці, поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, але й процес його спілкування з публікою. Артист презентує себе не тільки виконанням музичного твору, але й зовнішнім виглядом, поведінкою. Тому, щоб досягти акме-вершин виконавської майстерності, слід працювати не тільки над технікою гри, артистизмом виконання, але й над презентацією себе публіці (слухачам).

У зазначеному контексті розширення загального та спеціального кругозору студента, його професійного інтелекту, формування в нього музичного мислення пов'язано з виконавським репертуаром. Зважаючи на особливості виконавсько-освітньої діяльності вчителя музичного мистецтва, слід зазначити, що репертуар має бути широким, різноплановим, оригінальним, відповідати віковим особливостям сприймання музики.

Важливим предметом для досягнення музичним виконавством є опанування хоровим диригуванням. Тому в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики саме особливості творчої

діяльності мають стати предметом цілеспрямованого виховання та розвитку [4]. Це, в свою чергу, вимагає створення такої моделі навчання і виховання, яка б забезпечувала оптимальні умови для розвитку творчих можливостей студентів, їхніх потреб та інтересів, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу кожного індивіда зокрема. Відтак, важливим завданням сучасної мистецької підготовки є виховання творчої особистості, здатної до самостійного пошуку, самоосвіти і самореалізації у сфері життєдіяльності.

Хорове диригування в системі музично-педагогічної підготовки фахівців – один із обов'язкових дисциплін та закономірно посідає одну з важливих і невід'ємних позицій у навчанні. Працюючи в ЗОШ, майбутній вчитель музики має бути готовий для того, щоб проводити уроки, позакласну роботу, організовувати дитячі хорові колективи, ансамблі, оркестри народних інструментів, проводити загальношкільні, позакласні заходи, святкові концерти. У випускника-магістра відкривається ще й перспектива викладати диригування, хоровий клас у педагогічних навчальних закладах, працювати в різних культурних закладах керівником хорового колективу. Студентам необхідно оволодіти диригентським фахом: навчитися основам диригентської мануальної техніки, знати методику викладання диригування, розвивати творчу діяльність та образне мислення, усвідомлювати композиторські задуми, створюючи свою модель виконавського твору.

Професія вчителя музики багатогранна та дорівнює професії хорового диригента. Вона охоплює широке коло задач і функцій, пов'язаних не тільки з суто музичними сторонами його діяльності, а й вимагає особливої обдарованості, бо одних тільки здібностей, необхідних для керування хором чи класом недостатньо [9]. Специфіка хорового диригента, як і вчителя музики, може бути розкрита тільки при умові поєднання професійних якостей музиканта, педагога, організатора, психолога, артиста. Творчість диригента нагадує ще й режисерське мистецтво, з однією лише поправкою, що творчість диригента виходить за рамки репетиції і в своєму завершеному вигляді розгортається на очах публіки разом з творчістю хору або класу.

З усіх музичних професій, професія хорового диригента, мабуть, найскладніша та найвідповідальніша. Будь-який музикант-соліст розділяє свою відповідальність тільки з тим інструментом чи голосом, на якому демонструє своє виконавське мистецтво. У диригента-хормейстера – це хор. Тому він повинен відчувати виконавський колектив як єдиний “інструмент”, що складається з артистів-співаків, які індивідуально мислять. Переконаливо повести за собою – це одне із основних його завдань. Набуті та розвинуті в значній мірі диригентські навички в класі з хорового диригування, в повній мірі є лише фундаментом диригентського обдарування, до якого слід віднести наявність:

– сильної волі, без якої неможливо здійснювати індивідуальні трактовки творів і об’єднувати виконавців в єдиний творчий колектив;

– яскраво вираженої комунікабельності – здатності розуміти і бути зрозумілим, без чого неможливий контакт з виконавцями.

Важливим у мистецтві хорового диригування є творчий підхід до інтерпретації музично-хорового твору. Свої творчі наміри диригент передає колективу виконавців за допомогою жестів, виразної міміки, а також пояснювального слова під час репетиції. Специфікою роботи в класі з хорового диригування музично-педагогічних факультетів є неоднаковий рівень музичної підготовки студентів, тобто різну спеціальну музичну базу, з якою вони приступають до навчання. Частина абітурієнтів поступає після музичної школи, частина після музичних коледжів з диригентською підготовкою і без неї (інструменталісти). Але предмет “Хорове диригування” і “Хоровий клас” до вступу в магістратуру є у всіх. Тому при складанні репертуарних програм викладачам слід підходити до кожного студента індивідуально, враховуючи особливості музичної підготовки.

Для студентів без диригентської підготовки на першому етапі є початкове формування диригентського апарату, його постави, вільного функціонування рук. Робота в класі з хорового диригування починається з оволодіння диригентською технікою: тактування, прийом вступу та зняття, правила передачі диригентської схеми в розмірах 3/4, 4/4, 2/4, уміння втілювати в рухах основні компоненти

музичної мови, а саме: метр, темп, динаміка, звуковедення, характер, ритм, показ дихання по фразах, початкове розмежуванням функцій рук, витримані звуки, виконанням короткочасних рухових нюансів та інші.

Щодо формування репертуарних програм в класі з хорового диригування, музичний нотний матеріал має бути складений з високохудожніх хорових творів відомих українських та зарубіжних композиторів як для початківців так і для студентів, які вже опанували початкові ази диригентської техніки. Навчальний репертуар повинен базуватися на творах різних епох, стилів і жанрів у хоровому мистецтві, а також відповідати програмним вимогам та індивідуальним особливостям студента.

Репертуар як сукупність творів, що пропонується в класі з хорового диригування, складає основу навчальної діяльності, сприяє розвитку творчої свідомості студента та тісно пов'язаний з різними формами, методами та етапами навчання. Формування світогляду виконавців, розширення їх життєвого та мистецького досвіду відбувається через осмислення репертуару, тому його висока художня цінність є основним критерієм в підборі репертуару. Репертуар впливає на весь навчально-виховний процес, на його базі накопичуються музично-теоретичні знання, досвід, відпрацьовуються диригентсько-хорові навички. Основні завдання репертуару – розвиток і вдосконалення музично-образного мислення студентів-виконавців, стимулювання їхньої творчої активності, збагачення інтонаційного досвіду, пропагування найкращих зразків музичної культури всіх часів і народів. Це своєрідна канва, яка поступово, із добутих досвідом, буде заповнюватися під час подальшої самостійної творчої діяльності.

Значне місце в навчальному репертуарі повинна займати музика вітчизняних композиторів-класиків, кращі зразки сучасних національних композиторів та обробки народних пісень. Саме цей репертуар студенти повинні знати досконало та пропагувати музику, яка в більшій мірі, ніж якась інша, є доступною та зрозумілою. Обов'язково в репертуарі повинна бути народна пісня в обробці як композиторів-класиків, так і сучасних композиторів. За всіх часів композитори та хорові диригенти зверталися до народної пісні,

вважаючи її невичерпним джерелом національної музики, літописом життя народу. Народна пісня є музичним фундаментом духовної культури нації, вона формує національну свідомість та патріотизм. Звичайно, у переліку навчальних творів повинна посідати і духовна музика, особливо національних композиторів. Духовна музика плекає в душах виконавців і слухачів найкращі людські якості, взиває до моральних принципів, духовно збагачує. Ця музика розвиває духовну сторону виконавського мистецтва.

Класична музика – це основа основ, на ґрунті якої мають зростати професійні здібності майбутніх вчителів музики. Формування особистості музиканта починається з досконалого вивчення зразків класичної академічної музики. Тут іде мова не тільки про загальне поняття “класика”, а й конкретно про твори Й. С. Баха, Й. Генделя та композиторів віденської школи. Виконання класиків повинно пов’язуватися також з особливостями авторського стилю. Отже, робота над творами Й. Баха, В. Моцарта, Й. Гайдна вкрай необхідна. Щодо вибору конкретних творів, то тут слід орієнтуватися на можливості окремого виконавця.

Зразки романтичної музики – невід’ємна ланка у виконавстві. Знання про загальні стильові тенденції та особливості авторського стилю мають формуватися у виконавстві такої музики. Хорова література цього стилю дуже об’ємна: містить зразки як різної технічної складності, так і різних форм та жанрів. У виконанні романтичної музики особливого значення набуває відтворення саме авторського стилю, увага до композиторської особистості, різних національних шкіл.

Хочеться згадати про наявність в навчальній програмі музики епохи Відродження. Своєрідна у стильовому відношенні, ця музика відрізняється вокальною манерою виконання, тому, для виконання творів епохи Відродження, необхідно здобути в класі з хорового диригування характерних для цього стилю навичок диригування та трактовки стильових особливостей. Навчальний репертуар неодмінно повинен знайомити студентів з творчістю сучасних композиторів. Це є поштовхом до подальшого розвитку музиканта. Нова музика передбачає нові методи у виконавстві, які є своєрідним прогресом для

розвитку музичного мистецтва. Нові пошуки у композиторів передбачають можливості нових пошуків і у виконавців.

Кількість годин за навчальним планом для занять з хорового диригування, нажаль, досить обмежена, тому дуже ретельно слід відбирати та знаходити твори для опрацювання потрібних навиків, сконцентровано, осмислюючи наперед кожен хвилину роботи. У репертуарному переліку навчально-методичного процесу мають бути представлені зразки усіх епох, стилів, національних шкіл та жанрів, емоційно насичені, високого художнього рівня, з широким діапазоном штрихів і нюансів, яскравою кульмінацією, що дасть можливість здійснити основну мету роботи в класі з хорового диригування – проникнення у тонкощі виконання творів стосовно техніки, стилю та емоційної розкритості. Підсумовуючи сказане, хочеться наголосити на тому, що індивідуальність занять в класі з хорового диригування породжує індивідуальність методів роботи та творчий простір.

Отже, під вокально-хоровим інтонуванням розуміється сама процесуальність становлення музичної думки, яка забезпечує її перетворення в різноманітні інтонації. Суб'єктивність музичного виконавства як його найбільш важливий аспект, зумовлений різнобарв'ям сприйняття художньо-музичного змісту твору, що висуває на перший план проблему прочитання й інтерпретації виконавцем його музичного тексту.

У висновках доцільно зазначити, що аналіз особливостей формування вокально-хорового виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва сприяв власному його тлумаченню як усвідомлених способів відтворення та втілення музичних образів, що акумулюють музичне враження та переживання, а також теоретико-музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські та методико-практичні компетентності, набуті під час вокально-фахової діяльності.

Пріоритетними орієнтирами його формування вважаємо: ознайомлення з різноманітним музичним (зокрема вокально-хоровим) матеріалом, набуття здатності до усвідомлення стильової різноманітності вокально-хорового мистецтва, удосконалення виконавських здібностей і вмінь, навичок самостійної роботи над

вокально-хоровими творами, збагачення музично-слухових уявлень та ін.

### Перелік використаних джерел

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі : зб. ст., упор. І. М. Гадалова. К. : УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). 2-ге вид. К. : LAT &K, 2012. 191 с.
3. Дільтей В. Виникнення герменевтики. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрямки. Київ, 1966. С. 23-34.
4. Ковалик П. А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента. Проблеми сучасного мистецтва і культури. Харків, 2000. С. 43-49.
5. Москаленко В. Г. До визначення поняття “музичне мислення”. *Українське музикознавство* [відп. ред. І. Ф. Ляшенко]. К. : НМАУ, 1998. Вип. 28. С. 48-53.
6. Музыкальное мышление: сущность, категория, аспекты исследования : [под ред. В. Москаленко]. К. : Муз. Украина, 1989. С. 55-97.
7. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики : науково-метод. посібник для студій вищих навч. закл., студ. серед. спец. навч. закл., вчителів гуманітарних гімназій тощо ; Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 116 с.
8. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібник. К. : Знання України, 2004. 264 с.
9. Орлов В. Ф., Кіндратюк Б. Д., Клепар М. В. Педагогічна майстерність вчителя музики : навч.-методич. посібник для студ. і виклад. пед. коледжів, вузів. Івано-Франківськ, 1996. 102 с.
10. Основи професіографії : навч. посіб. / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко, Б. О. Федоришин. К. : МАУП, 1997. 148 с.
11. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. К. : АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. 183 с.
12. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. Херсон : ХДП, 1995. 104 с.



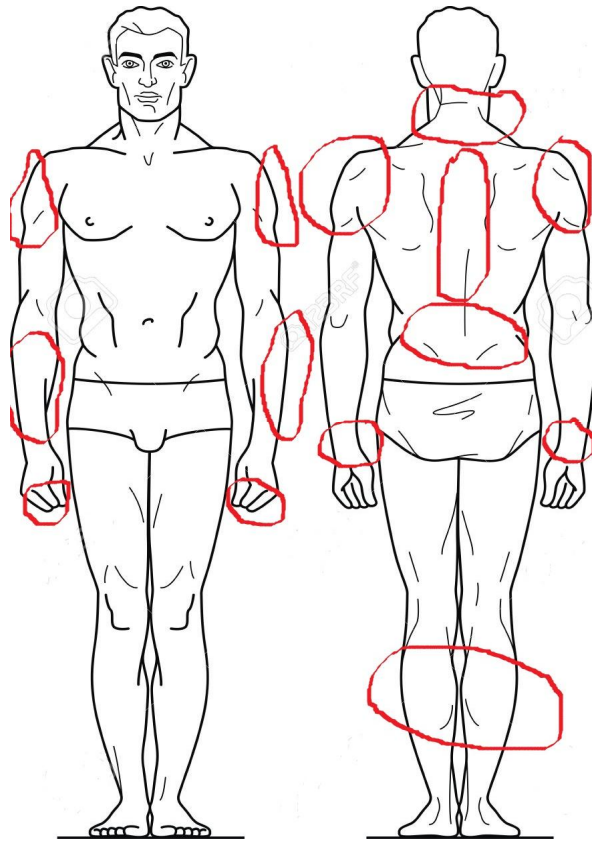
13. Паньків Л. І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. *Наукові записки* : зб. наук. статей. К. : НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101-110.
14. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. № 2. Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2003. 239 с.
15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. К., 2002. 270 с.
16. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К. : Міленіум, 2006. 346 с.
17. Шевченко О. В. Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 27 (2-2019). К-П, 2019. С. 273-278.
18. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. Т. Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 22 (6). 2022. P. 138-147.
19. Ireland 2003 / Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe. Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. P. 1-33.

**Т. Бондар, Ж. Дьоміна**

## **ЗАСТОСУВАННЯ АКВАФІТНЕСУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Специфічні умови навчальної діяльності та особливості виконавських рухів під час гри на музичному інструменті зумовлюють нерівномірну активність м'язових груп, перевантаження локальних м'язів, застійні явища в окремих ділянках тіла студентів музично-педагогічних спеціальностей. Так, виконавці на фортепіано відчують втому м'язів шиї, плечового поясу та пальців; скрипалі й альтисти вказують на болі в ногах, спині, плечовому поясі, руках та кистей; баяністи та акордеоністи – болі в попереку, м'язах комірцевої

зони, плечового поясу, передпліччях та пальцях; гітаристи і бандуристи – перенапруження м'язів комірцевої зони, спини, кистей та пальців; ударники скаржаться на перевтому м'язів ніг, спини, шиї, плечового поясу та передпліч (рис. 1).



*Рис. 1. Локалізація типових м'язових перенапружень у музикантів*

Анкетування студентів музично-педагогічних спеціальностей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, виконане Т. Бондар у рамках дисертаційного дослідження [1], підтвердило популярність вправ у воді, ігрових і танцювальних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності. Це визначає доцільність застосування аквафітнесу у процесі фізичного виховання майбутніх учителів музики.

Послаблення гравітаційного тяжіння та вплив виштовхувальної сили слугує опорою для тіла під час виконання вправ у воді. Це зменшує навантаження на суглоби та усуває зайве перенапруження м'язів; гідростатичний тиск змінює інтенсивність навантажень, глибина впливає на динаміку рухів. Гідростатичний тиск води

знижує ЧСС, але стимулює кровообіг. Для правильного вибору глибини необхідно дотримуватися балансу між гравітаційною компресією і необхідною величиною навантаження. При зануренні тіла в воду до рівня шиї сили гравітації зменшується на 90 %, що глибше, то важче контролювати ефект впливу сили виштовхування.

Сила виштовхування води дозволяє домогтися більшої рухливості у суглобах та підвищити їхню гнучкість, при цьому при неповному зануренні тіла вона слугує опором, що підвищує інтенсивність рухів. Завдяки опірним властивостям води посилюється тренувальний ефект вправ. D. Lawrence [4] зазначає, що вода здійснює три типи опору: прямий, вихровий та в'язкий. Кожен вид опору по різному впливає на організм, а тому ті, хто займається, відчують потрійний ефект.

Наприклад, коли тіло занурюється у воду, на нього діє прямий опір, для подолання якого слід докласти в декілька разів більше зусиль, ніж на суходолі. Причому швидкість виконання вправ залежить від амплітуди рухів та не може бути високою. Така дія водного середовища сприяє рівномірному розвитку м'язів, покращенню постави, підвищенню функціональних резервів серцево-судинної системи та вимагає значних енергетичних витрат. Рухи тіла у воді утворюють вихрові потоки, що зумовлює виникнення вихрового опору, тобто турбулентності, сила якого залежить від швидкості рухів. Такий опір зумовлює необхідність напруження м'язів живота та здійснення енергійних рухів для утримання рівноваги і пересування. При цьому швидка зміна рухів збільшує напруження м'язів для утримання рівноваги. В'язкість води зумовлює збільшення м'язових зусиль при виконання вправ.

Властивості водного середовища покращують кровообіг, активізують роботу нирок, що зменшує кількість надлишкової рідини в організмі, стимулює насичення печінки молочною кислотою, запобігаючи її накопиченню у робочих м'язах та перешкоджає появі больових відчуттів навіть при інтенсивних і тривалих навантаженнях, здійснює масажний ефект та надає відчуття розслаблення.

При підборі вправ з аквафітнесу враховували, що координація рухів виступає як цілісний психомоторний процес, в якому

поєднуються різні її компоненти: інтелектуальні, психофізіологічні, сенсомоторні та моторні. Тому особливістю навчального матеріалу є одночасне поєднання освітніх і розвивальних завдань. Зокрема, на заняттях з аквафітнесу при виконанні рухових завдань відбувалося одночасне засвоєння студентами прикладних складнокоординаційних рухів та розвиток професійно важливих моторних, сенсомоторних та психомоторних здібностей.

Проблематичною є робота над координованістю рухів студентів при наявності перенапруження в ігровому апараті. У такому разі ефективним було використання спеціальних вправ для усунення причин, що викликають перенапруження, а саме:

- вправ, що передбачають рівномірний розподіл маси частин тіла;
- вправ на розслаблення скутих м'язів плечового пояса;
- вправ із періодичним напруженням і розслабленням для звільнення зони плечового суглоба від зайвих напружень;
- чергування напруження окремих м'язових груп із розслабленням;
- вільний підйом і падіння рук, вправи для підвищення рухливості у плечовому, ліктьовому та кистьовому суглобах;
- вправ для розвитку дрібної моторики рук;
- елементів ідеомоторного тренування.

Крім того, трапляються випадки, коли у музикантів порушується взаємодія різних ланок ігрового апарату, що проявляється у неправильному розподілі роботи м'язів: великі м'язи спини і плечового пояса працюють недостатньо й основне навантаження під час гри на музичному інструменті припадає на дрібніші м'язи, а окремі групи м'язів перенавантажені внаслідок недостатньої участі основних м'язів у робочих рухах. Ключовим завданням занять з аквафітнесу з такими студентами було застосування вправ, що передбачають одночасну роботу всього виконавського апарату, включаючи поставу, м'язи спини, живота, ніг, плечового пояса та рук із напруженням великих м'язових груп та розслабленням малих. Особливістю вправ з аквафітнесу для майбутніх учителів музики є те, що рухові завдання передбачали

напруження на великі групи м'язів, тимчасом як кисті музикантів були розслабленими.

Вправи у воді базувалися на загальних закономірностях побудови рухів у суглобах. Проте для студентів, що грають на фортепіано, скрипці, гітарі, акордеоні та баяні, барабанах, бандурі та ін., підібрали окремі вправи, що відповідають специфіці музичного інструмента. Для студентів різної музичної спеціалізації планували вправи для підвищення рухливості у суглобах, що витримують основне навантаження під час виконання робочої пози; розвивалася сила м'язів, що перебувають у неробочому стані або скутому положенні; застосовували вправи на розслаблення м'язів, що постійно виконують інтенсивні робочі рухи або перебувають у перенавантаженні; удосконалювали точність специфічних робочих рухів, застосовували вправи для регулювання м'язових відчуттів, просторової та часової орієнтації у робочих ланках.

Для зручності застосування спеціальних вправ з аквафітнесу для студентів різної музичної спеціалізації розроблено умовну класифікацію контингенту, яку використано для формування змісту навчального матеріалу. Критеріями розподілу майбутніх педагогів-музикантів на групи були:

- робоча поза (сидячи або стоячи);
- характер посадки щодо музичного інструмента;
- площина виконання робочих операцій.

Робоча поза стоячи передбачає надмірне навантаження на хребет і нижні кінцівки, а робоча поза сидячи характеризується зціпленістю м'язів спини.

Посадка музиканта визначає положення тіла виконавця щодо музичного інструмента. Наприклад, посадка піаністів у загальному вигляді може бути з нахилом уперед або прямою, в такому разі поперековий відділ хребта відчуває різне напруження, спина може бути зігнутою або прогнутою, рухи при цьому скутими або надто розслабленими. Це залежить від початкових навичок та емоційності виконання. Якщо необхідно утримувати музичний інструмент стоячи, то це зумовлює додаткове навантаження на м'язи спини та рук, а напруження м'язів спини при цьому принципово відрізняється при аналогічному положенні сидячи. Руки при цьому отримують

додаткове навантаження, а м'язи спини працюють інакше. У цьому випадку спостерігається “м'язове перекривлення” – skute положення одного з двох парних м'язів протягом виконання всього музичного твору (трапецієподібні м'язи, попереково-крижові м'язи, найширші м'язи спини у скрипалів, баяністів, бандуристів).

Виконавці на різних музичних інструментах здійснюють робочі операції в різних площинах. Піаністи, ударники, виконавці на струнних народних музичних інструментах типу цимбал виконують рухи у горизонтальній площині, арфісти, бандуристи склипали, духовики виконують рухи переважно у сагітальній площині. При цьому руки виконують одночасні асиметричні рухи або ж одна рука перебуває у статичному положенні (утримує музичний інструмент), інша – виконує різна за амплітудою рухи. Це зумовлює специфіку навантажень на робочі м'язи.

Отже, особливості робочої пози та рухів під час гри на музичному інструменті зумовили поділ студентів на групи для планування фізичного навантаження та підбору спеціальних вправ з аквафітнесу.

Незалежно від музичної спеціалізації студентів є вправи, що підходять усім майбутнім музикантам: різновиди бігових вправ на місці та з просуванням у різних площинах та напрямках, що компенсують наслідки гіподинамії; вправи для зміцнення м'язів живота.

Для музикантів, що утримують музичний інструмент, на заняттях з аквафітнесу включали вправи для розвитку статичної силової витривалості (утримання різних положень тіла). Виконання рухів у різних площинах під час виконання музичного твору передбачає включення вправ для динамічної силової витривалості. Також застосовували різні варіації комбінованих вправ з одночасним утриманням статичної пози та динамічних рухів руками або ногами.

Перебування тіла у воді, утримання положення тіла при виконанні вправ з аквафітнесу автоматично сприяє розвитку просторової орієнтації та тренування вестибулярного апарату. Точність сприйняття і відтворення змішаних параметрів рухів, тобто просторово-часових та просторово-силових, впливає на якість виконання музичного твору, а тому потребує обов'язкового розвитку

за допомогою вправ з аквафітнесу, що передбачають поперемінні рухи різними частинами тіла з акцентом на темп, прикладене зусилля та амплітуду. Вправи для розвитку елементарних форм швидкісних якостей (темп та швидкість рухових реакцій) передбачалися на заняттях зі студентами будь-якої музичної спеціалізації і включали виконання рухів вчасно за сигналом у максимальному темпі, зміну положення чи характеру рухів за сигналом. Координаційна витривалість студентів музично-педагогічних спеціальностей розвивалася за допомогою вправ, змістом яких є складнокоординаційні рухи, що виконуються точно за просторовими, часовими та силовими характеристиками при збереженні рівноваги та необхідного темпу. Для усунення зайвого перенапруження м'язів під час гри на музичному інструменті студенти музично-педагогічних спеціальностей виконували вправи для розвитку здібності до довільного розслаблення м'язів.

Амплітуда рухів, площа їхнього виконання та розташування центру тяжіння тіла щодо рухів під час гри на музичному інструменті зумовлюють роботу тих чи тих груп м'язів. Для музикантів із робочою позою сидячи включали вправи для розвитку статичної рівноваги, виконавців на музичних інструментах із робочою позою стоячи – вправи для розвитку динамічної рівноваги. Музикантам з асиметричним положенням рук щодо музичного інструмента варто приділяти увагу розвитку точності диференціації м'язових зусиль парних м'язів.

На заняттях з аквафітнесу зі студентами музично-педагогічних спеціальностей використовували: вправи на різній глибині; вправи з опорою і без неї; вправи з різних положень тіла у воді; вправи з використанням інвентарю і без нього; вправи з додатковим обтяженням; вправи з переміщенням у різних напрямках.

Заняття з аквафітнесу включали ходьбу, біг, стрибки, удари, розгойдування (“маятники”), одночасні різноманітні рухи різними частинами тіла, імітаційні рухи, вправи на розтягування, силові вправи, вправи на розслаблення, дистанційне плавання. Основні рухи аквафітнесу виконували з таких вихідних положень: стоячи, у напівприсяді, лежачи з рухомою та нерухомою опорою, при різній

глибині, при безопорному положенні на глибокому місці, з предметами, підтримкою партнерів.

У процесі занять з аквафітнесу зі студентами музично-педагогічних спеціальностей використовували три основних вихідних положення: опорне, нейтральне і підвішене. Опорне положення дозволяє виконувати відштовхування від дна басейну, виконувати різні види пересувань та стрибків. Нейтральне положення досягається зануренням тіла у воду до рівня плечей, а рухи виконуються в горизонтальній площині з використанням бічного опору води. Зависання – стан, коли тіло утримується на плаву без опори об дно басейну. Рівновага і зависання тіла без опори підтримується за рахунок енергійних рухів рук і ніг. Вправи, що виконуються на глибокій воді у положенні зависання, не передбачають фази розслаблення м'язів тих, хто займається, а всі рухи, що виконуються під дією опору води, вимагають двічі концентричної м'язової роботи, тобто постійного переключення роботи м'язів-антагоністів.

Принципові відмінності техніки дихання професійних плавців та музикантів зумовили пріоритетність вибору аквафітнесу над спортивним плаванням як виду фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей. Спортивні способи плавання передбачають вдих і видих повітря через рот, тимчасом як в аквафітнесі є можливість дихання носом. Можливості правильного дихання сприяють розвитку життєвої ємності легень не порушуючи техніки співочого дихання. Під час виконання вправ з аквафітнесу у підвішеному вертикальному положенні гідростатичний тиск води автоматично підвищує тонус м'язів черевного пресу, а для потужного вдиху слід докласти додаткові зусилля м'язів, що забезпечують розширення грудної клітини.

Особлива увага на заняттях з аквафітнесу приділялася навчанню правильного дихання. При підйомі грудної клітки виконується вдих, а опусканні – видих. Підрахунок і команди студентам потрібно давати з урахуванням особливостей дихання. Регулювання фізичних навантажень при виконанні вправ у воді забезпечується зміною робочого положення і глибини занурення.



На початковому етапі занять з аквафітнесу основним завданням було зміцнення м'язів, що підтримують поставу, – м'язів черевного пресу і спини, а тому вправи виконували в опорному положенні для забезпечення контролю над рухами. У процесі занять з аквафітнесу слід підтримувати постійний темп, не допускаючи охолодження організму, чергувати локальні, регіональні та глобальні м'язові навантаження, використовувати одночасну роботу рук і ніг. На заняттях з аквафітнесу можна використовувати будь-яку ритмічну музику в межах 110-160 уд/хв. Якщо музика має ритм 110-120 уд/хв, вона може звучати протягом усього заняття, якщо вона вище 120 уд/хв, вона має звучати половину загального часу. Заняття з аквафітнесу будували на основі загальноприйнятих методичних підходів та рекомендацій практичних спеціалістів [2]. Зміст методики врахував музичну спеціалізацію студентів, тобто робочу пози та характер робочих рухів у виконавської діяльності, а також спирався на загальнооздоровчий та тренувальний ефект водного середовища.

Основними засобами аквафітнесу були вправи з ритмічної гімнастики, атлетизму, стрибки та біг, силові вправи, ігри у воді, дистанційне плавання для розвитку аеробних можливостей, вправи на розтягнення та рухи в суглобах, що виконували у всіх можливих напрямках для запобігання їхній малорухливості. Для підтримання моторної щільності та недопущення охолодження тіла вправи виконували поточним методом організації тих, хто займається. Засоби аквафітнесу, що застосовували у процесі занять зі студентами-майбутніми вчителями музики, характеризувалися різною спрямованістю впливу фізичних навантажень на організм тих, хто займається, в умовах водного середовища.

Кожне окреме заняття традиційно включало підготовчу, основну та завершальну частини. Підготовча частина передбачала розминку, тобто комплекси загальнорозвивальних вправ для розігріву м'язів та займала близько 15 хв часу. Температура води в басейні приблизно на 7°C нижче температури тіла людини, тому при першому зануренні вода здавалася холодною. Основними завданнями підготовчої частини заняття з аквафітнесу були: адаптація організму до температури водного середовища, створення загального позитивного емоційного настрою, підготовка м'язів до

основного навантаження. Основний зміст підготовчої частини заняття складала такі вправи: енергійні рухи з коротким плечем важеля, біг, дихальні вправи, різновиди ходьби з рухами рук, ізольовані і комплексні рухи рук, тулуба ніг з опрацюванням основних суглобових з'єднань (гомілковостопного суглоба, коліна, стегна, хребта, плечового пояса ліктьових суглобів), а також рухи окремих м'язових груп від локальних до регіональних (стійки на носках з різними положеннями й рухами рук; напівприсяди, випади, нахили, рухи тулубом вперед, в боки і назад (спиною вперед), елементи класичної аеробіки), що виконували в діапазоні інтенсивності 50-60 акц/хв музичного супроводу, а також аквастретчинг.

Завданнями основної частини є формування складнокоординаційних рухів, розвиток професійно важливих рухових якостей, підвищення показників соматичного здоров'я, а також формування інтересу до занять, нервово-емоційне розвантаження студентів. Основна частина заняття (до 30 хв) проводилася на неглибокій (1,4 м) та глибокій (1,8 м) воді, з використанням спеціального інвентарю: гнучких палок, нарукавників, плавальних дощечок з пінопласту, жилетів тощо. Основна частина заняття включала ходьбу (50–150 акц/хв.), біг, стрибки з великою амплітудою (до 115 акц/хв.), рухи руками, тулубом, ногами в режимі акваджогінгу, аквадансу, аквапауеру (аквабілдингу), аквааеробіки, аквабоксу. Важливою частиною заняття є використання ігор на воді.

Протягом усього заняття стежили за правильним положенням тіла та узгодженим диханням. Інтенсивність рухів підвищували поступово, щоб запобігти стрибкам артеріального тиску. Зміна напрямків руху має бути плавною для запобігання втраті рівноваги. Як опору слід використовувати бортик басейну. Вправи на розтягнення (стретчинг) проводили до і після основної частини заняття. У підготовчій частині заняття стретчинг створює можливості для розігрівання м'язів, що запобігає травмуванню, в завершальній частині використання стретчингу сприяє пружності м'язів. У завершальній частині заняття (до 15 хв) застосовували дистанційне плавання, гідрорелаксацію, повільні композиції, вправи на

розслаблення м'язів. Методи аквафітнесу являють собою різні комбінації навантажень і відпочинку. У процесі занять з аквафітнесу для майбутніх учителів музики застосовували безперервний рівномірний, повторний, інтервальний, коловий та ігровий методи.

Безперервний рівномірний метод передбачав виконання вправ безперервно з порівняно постійною інтенсивністю та використовувався для дистанційного плавання. Зі збільшенням інтенсивності роботи тривалість її зменшується і навпаки. Інтенсивність плавання для студентів планувалася помірна (при ЧСС 130-170 уд/хв), дистанція – відрізки 50-400 м. Дистанційне плавання характеризується рівномірним навантаженням та сприяє покращенню функціонування серцево-судинної і дихальної систем, розвитку загальної і силової витривалості, вихованню вольових якостей.

Повторний (серійний) метод включав багаторазове виконання фізичних навантажень у воді через екстремальні інтервали відпочинку до ЧСС=100±10 уд/хв) та передбачав навантаження на фазі суперкомпенсації. Вправи виконували серіями з певною кількістю повторень, що враховувала можливості тих, хто займається, та їхню музичну спеціалізацію. Крім того, темп, амплітуда кількості повторень рухів, підбирали з урахуванням особливостей робочої пози студентів під час гри на музичному інструменті. Між серіями вправ тривалістю 5-30 с відпочинок планувався тривалістю 20-30 с в розслабленій позі. У випадках “м'язового перекривлення” – скутого положення одного з двох парних м'язів під час робочого положення тіла при виконавській діяльності (скрипка, гітара та ін.) – більша кількість повторень нахилів, поворотів, відведень тощо планувалася у бік, протилежний скутому м'язу для подолання цього ефекту. Інтервальний метод в аквафітнесі характеризується застосуванням фізичних навантажень з інтервалами відпочинку до порівняно повного відновлення 110-120 уд/хв. Тренувальний ефект такого поєднання навантаження і відпочинку проявляється в суперкомпенсації як наслідку кумулятивного впливу виконання серії вправ. Під час відпочинку використовували вправи на розтягнення або розслаблення м'язів, плавання у повільному темпі. Тому при застосуванні інтервального методу тренувальний вплив мають ще й паузи відпочинку.

Застосування колового методу передбачало послідовне виконання спеціально підібраних вправ для різних м'язових груп. Студенти виконували певну кількість вправ (6-8) серіями протягом 1-2 хв, переходячи до виконання наступної вправи у чіткій послідовності по колу, проходячи 2-3 кола вправ.

Орієнтовний час безперервної роботи у координаційних вправах – 15-30 с при ЧСС до 140 уд/хв, у силових вправах (статичний режим) – 5-12 с при ЧСС – до 140 уд/хв, у силових вправах (динамічних режим) – 8-15 с при ЧСС – 150-160 уд/хв, у швидкісних вправах – 6-12 с при ЧСС 155-170 уд/хв. При цьому тривалість і характер відпочинку визначала спрямованість вправ. Пасивний відпочинок при ЧСС  $100 \pm 10$  уд/хв застосовують при розвитку координації, швидкості й сили, активний відпочинок до ЧСС 110-120 уд/хв – відповідних видів витривалості.

У процесі занять з аквафітнесу зі студентами музично-педагогічних спеціальностей застосовували ігри у воді. Ігровий метод характеризується відсутністю суворої регламентації дій, наявністю ймовірних умов їхнього виконання, емоційністю рухової діяльності в ускладнених або полегшених умовах. Статичні вправи менш інтенсивні, ніж вправи, що виконують із просуванням. Швидкість просування у воді напряму залежить від сили рухів. Різні форми опору, площа робочої поверхні тіла, довжина важеля і наявність додаткового обтяження теж будуть впливати на інтенсивність виконуваних вправ. Водне середовище знижує навантаження на суглоби, дозволяє застосовувати специфічні аеробні вправи, виконувати вправи з повною амплітудою, тримати напруженими м'язи черевного пресу, виконувати точнісні вправи.

Оптимальний режим фізичного навантаження, адекватного можливостям студентів, визначали, орієнтуючись на зони інтенсивності за ЧСС. Інтенсивність навантажень на заняттях з аквафітнесу планували, враховуючи рівень фізичного здоров'я студентів. Зі зростанням тренуваності діапазон робочого пульсу при виконанні вправ у воді поступово підвищували. За рекомендаціями О. В. Дрозда [3], для студентів із низькими показниками здоров'я та фізичної працездатності планували інтенсивність навантажень у діапазоні 130-140 уд/хв, з показниками нижче середнього – 140-

150 уд/хв, з середнім рівнем показників фізичного стану – 150-160 уд/хв, з показниками вище середнього – 160-170 уд/хв.

На початку занять з аквафітнесу використовували прості рухи та нескладні зв'язки, згодом підвищували координаційну складність рухів, амплітуду рухів, темп та величину обтяження, застосовували складні зв'язки, блоки вправ та їхні комплекси, враховуючи специфіку музичного інструмента.

Найхарактернішими блоками в комплексах вправ з аквафітнесу були різновиди ходьби, бігу, стрибків, вправи для м'язів тулуба, нижніх та верхніх кінцівок, вправи з обтяженням та додатковим інвентарем, вправи для рухливості у суглобах, вправи на розслаблення м'язів. Рухливі ігри включали в блоки вправ для розвитку координаційних здібностей.

На початковому етапі занять з аквафітнесу в основній частині використовували такі блоки вправ: на неглибокій воді з допоміжним інвентарем; на неглибокій воді без допоміжного інвентарю; на неглибокій воді з обтяженням.

Зі зростанням тренуваності студентів поступово включали вправи: на глибокій воді з опорою; на глибокій воді з допоміжним інвентарем; на глибокій воді без допоміжного інвентарю; на глибокій воді з обтяженням.

Оскільки швидкість засвоєння нових рухів і точність їхнього виконання залежить від розвитку координаційних здібностей, то недоліки координаційної підготовки майбутніх учителів музики зумовлювали появу помилок при виконанні рухових завдань, тому аналіз характеру помилки дозволяв визначити, яка саме здібність розвинута недостатньо і вчасно вносити корективи у зміст і параметри фізичних навантажень.

Найефектнішими вправами для досягнення максимального тренувального ефекту є ті, що потребують переміщення у воді центру тяжіння тіла, наприклад, переміщення і виштовхування. Переміщення у воді вимагають енергійних гребкових рухів, що передбачає опір водного середовища та відповідних затрат м'язових зусиль для пересування та підтримання рівноваги. Енергійні рухи верхніх кінцівок над водою не менш ефективні завдяки забезпеченню додаткового навантаження для м'язів спини, грудей та рук.

Фізична характеристика водного середовища зумовлює специфіку засобів аквафітнесу. Робота дихального апарату здійснюється у своєрідних умовах. Гідравлічний тиск і опір води при русі стискають грудну клітину і живіт, перешкоджаючи видиху в воду і вдиху. Це сприяє розвитку дихальних м'язів, життєвої ємності легенів. Покращення функціонування серцево-судинної системи визначається компресійними властивостями води, під впливом чого полегшується відтік венозної крові від ніг і приплив її до серця. У координаційному відношенні вправи у воді вимагають певних специфічних умінь зберігати рівновагу в різних позах, узгоджувати свої дії у водному середовищі. Засоби аквафітнесу вимагають від тих, хто займається, чіткого оцінювання параметрів водного середовища та адекватних реакцій на нього, стимулюючи його вплив на психофізіологічну і рухову сфери студентів.

Заняття з аквафітнесу в умовах вищого навчального закладу планували у формах навчальних занять із фізичного виховання, секційних занять та самостійних занять у позанавчальний час. Навчальні та секційні заняття проводили у сітці розкладу двічі на тиждень. Фізичним самовдосконаленням студенти займалися у вільний час, проте відвідування басейну передбачала обов'язкову присутність викладача або інструктора. Самостійні вправи у воді вимагають елементарної теоретико-методичної підготовки, тому з метою формування у майбутніх учителів музики знань та умінь використовувати засоби аквафітнесу в процесі професійної самопідготовки у процесі аудиторних занять застосовували пояснення, бесіди, методичні вказівки, рекомендації щодо підбору, планування та дозування фізичних навантажень для тих чи тих м'язових груп та самоконтролю.

### **Перелік використаної літератури**

1. Бондар Т. К. Формування складнокоординаційних рухів майбутніх вчителів музики засобами аквафітнесу у процесі фізичного виховання : автореферат дис. ... канд. пед. наук ; 13.00.02. Київ, 2017. 20 с.
2. Головійчук І. М. Аквафітнес як засіб фізичної рекреації студентів спеціальної медичної групи : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту ; 24.00.02. Дніпропетровськ, 2013. 20 с.

3. Дрозд О. В. Фізичний стан студентської молоді Західного регіону України та його корекція засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук фіз. вих. і спорту ; 24.00.02. Луцьк, 1998. 17 с.
4. Lawrence D. The complete guide to exercise in water. A&C Black. London, 1999. P. 15–26.
5. Kluppelholz W. Cucina tipica / Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel : Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.
6. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
7. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

**Лариса Чинчева, Ян Чаншен**

### **ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ**

Динамічні інтегративні процеси, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, стратегічні пріоритети державної політики в освітній галузі спрямовують заклади вищої освіти на підготовку кваліфікованих фахівців з високим рівнем професійної підготовки, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни у суспільному та освітньому процесі, грамотно планувати свої педагогічні дії та успішно їх вирішувати.

Сьогодні вдосконалення української освіти спрямоване на досягнення європейських стандартів. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти, актуальною постає проблема формування їх професійної компетентності.

Удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти вимагає орієнтації освітнього процесу на розкриття творчого потенціалу студента, забезпечення всебічного розвитку його здібностей: духовних, моральних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, фахових знань і навичок, вокальних компетенцій.

Історія розвитку вокально-хорового виконавства свідчить, що протягом багатьох років дослідники намагалися не тільки з'ясувати шляхи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, здійснити їх апробацію, розробити систему формування фахових музичних знань, вокально-хорових навичок студентів, але й удосконалити організацію всього вокально-хорового педагогічного процесу у закладі вищої освіти.

Педагогічні проблеми, що виникають сьогодні у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, є відображенням існуючих суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей майбутніх вчителів музичного мистецтва та усталеною практикою формування фахових компетенцій студентів у вищих закладах музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетенцій майбутніх вчителів і відсутністю у системі їх підготовки відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю в повній мірі реалізувати набуті знання і вміння у подальшій педагогічній діяльності.

Концептуальні аспекти компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів висвітлені у фундаментальних працях з психології та педагогіки (І. Зязюн, О. Савченко, О. Овчарук та ін.). Теоретичні та організаційно-методичні аспекти означеного підходу до навчання проаналізовано у розвідках Н. Бібік, С. Бондар, О. Дубасенюк, В. Краєвського, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєвої тощо.

Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхами формування професійної компетентності учителя займалися О. Власова, М. Елькін, Л. Карпова, В. Левицький, та ін. Питанням компетентнісного підходу у галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвячено праці Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач та ін. Проблемою формування вокально-педагогічних та вокальних компетенцій займалися науковці: Н. Овчаренко, Г. Селевко, Лі Чуньпен та ін.

Наше дослідження є одним із варіантів у підході до проблеми удосконалення вмінь і навичок роботи з вокалом у студентів



музично-педагогічних факультетів закладів вищої освіти, що базується на вже сформованих методиках вокально-хорової роботи.

Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва передбачає визначення та обґрунтування теоретико-методологічних підходів, що об'єднують принципи, умови і способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності педагога-музиканта.

Одним із ефективних і перспективних напрямів у розв'язанні окресленої проблеми є використання компетентнісного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутнього фахівця.

Поняття “компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [14].

У педагогічній літературі висвітлюються проблеми формування професійної компетентності вчителя, виділяються професійні якості, що впливають на його фахову готовність і педагогічну майстерність.

Так, сучасні науковці, розробляючи професіограму в галузі художньої культури майбутнього вчителя, підкреслюють такі його якості: потребу в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати, сприймати мистецький об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей вважає, що важливим напрямком формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики є оптимізація його дидактичної підготовки. Глибоке знання теоретичних основ дидактики – це та ланка, яка дозволяє формувати активність, самостійність і творчий підхід до роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва.

М. Михаськова формулює власне розуміння професійної (фахової) компетентності майбутнього вчителя музики на основі загальнопедагогічного визначення як здатності до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. Ця специфічна інтегральна здатність, на її думку, об'єднує в собі музичні та педагогічні складники й визначається метою і змістом музичноосвітньої діяльності в школі [3].

О. Олексюк у складі мистецької компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва виокремлює цілу низку предметних компетенцій, які охоплюють різні види музичної діяльності студентів, серед яких: здатність до вільного оперування мистецькими знаннями; уміння мобільно застосовувати наявні знання в контексті конкретного музичного твору; здатність до проведення художніх паралелей між стильовими напрямками й жанрами музики та інших видів мистецтв; відтворення об'єктивного змісту твору і вираження суб'єктивного ставлення до музики; дотримання стильових засад виконавства; артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність добирати педагогічно доцільний репертуар; спроможність визначати навчально-виховний потенціал музичного твору, передбачати труднощі та способи їх подолання в роботі з дітьми; уміння захоплювати школярів власним виконанням і словесним поясненням у процесі музично-просвітницької роботи [6, с. 215].

У дослідженні О. Горбенко професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається як системна, інтегрована якість, як здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості, володіти засобами художньо-виконавського втілення. Автор виокремлює музично-виконавську компетентність як базову, ключову в системі професійної підготовки вчителя музики й інтерпретує її як інтегровану професійно значущу особистісну якість, що виявляється в здатності вчителя музики до художньої інтерпретації і творчого самовираження в різних видах музично-виконавської діяльності [1, с. 10].

У наукових працях Т. Пляченко, яка аналізує педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами, сформульовано дефініцію оркестрово-методичної компетентності, яку схарактеризовано як інтегративну якість майбутнього вчителя музики, котра, відображуючи його готовність і здатність професійно виконувати функції керівника учнівського музично-

інструментального колективу, полягає у володінні особистісними, професійно-педагогічними й функціональними компетенціями [7].

С. Світайло, який вивчає процес формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що здобувають диригентсько-хорову підготовку, визначає їх фахову компетентність як інтегративну якість, що охоплює комплекс здатностей здійснювати музичне виховання та розвиток школярів засобами вокально-хорового співу на основі набутих музично-педагогічних знань і умінь, практичного досвіду з урахуванням певних суспільних вимог [10, с. 26]. Крім того, структуруючи фахову компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва, науковець виокремлює такі компоненти, що співвідносяться як із загальними професійно-педагогічними, так і фаховими, зокрема, диригентсько-хоровими діями вчителя музичного мистецтва:

1. Когнітивно-пізнавальний компонент, що співвідноситься з художньо-мистецькими компетентностями майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. Ціннісно-аналітичний компонент, який співвідноситься з методично-організаційними компетентностями й містить систему художніх цінностей у галузі вокально-хорового мистецтва, на основі яких формується здатність оцінювати й аналізувати вокально-хорові твори, здатність визначати мету й завдання навчально-творчої роботи на уроках музичного мистецтва.

3. Діяльнісно-креативний компонент, що співвідноситься з хормейстерськими компетентностями майбутніх учителів музичного мистецтва та передбачає здатність діагностувати музичні здібності учнів, коригувати недоліки в музичному розвитку школярів, сприяти музичному розвитку учнів [10, с. 28–29].

Н. Овчаренко вважає, що основними компонентами вокальної компетентності студентів є такі:

– мотиваційний компонент, який передбачає оцінку усвідомлення мети підготовки, а також сформованість позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; наявність стійкої мотивації у навчанні та при здобутті професійних компетенцій. Зазначений компонент характеризується сформованістю навчальних та пізнавальних

мотивів, бажанням досягати професійного зростання, що актуалізує професійний саморозвиток майбутнього фахівця;

– когнітивний компонент (пізнавальний), у ході якого студент повинен засвоїти певні теоретичні знання та вміти використовувати їх в вокально-професійній діяльності;

– організаційний компонент, який передбачає організацію та активність і готовність студента в пошуках нових вокальних прийомів, методів їх реалізації та організації в навчанні;

– цільовий компонент, що спрямований на визначення особистісних цілей. Цей компонент передбачає самовдосконалення своєї професійної діяльності для досягнення бажаного результату;

– оцінний компонент, який є чи не найважливішим в процесі набуття вокальних компетенцій. Він спрямований на самоконтроль врегульованих вокальних дій, удосконалення цих дій відповідно до визначеної мети. Він пов'язаний із здатністю до самоаналізу та до адекватної самооцінки здобутого результату [5, с. 28].

Завданням хорошого класу у закладі вищої освіти є формування у студентів професійних умінь і навичок співу в хорі, а також управління хором колективом на основі володіння методикою роботи з хором.

Професійна підготовка студентів здійснюється в хорovому класі шляхом розвитку їх творчої активності, яка виявляється в різних аспектах діяльності. З одного боку, студент є членом хорошого колективу, вчиться й співає в хорі під керівництвом викладача; а з другого – цей колектив є базою для набуття ним практичних умінь керування хором в якості диригента.

Вивчення хорошої музики в її реальному звучанні, набуття методичних і практичних знань і умінь керування хором колективом, ознайомлення з організаційними формами роботи з хором, як правило, викликають у студентів професійний інтерес і спонукають до відповідної діяльності. Головне те, що студенти вчать професійно спілкуватися між собою в процесі диригентсько-хорової діяльності.

Не менш важливим компонентом формування вокальних компетенцій майбутніх вчителів музичного мистецтва є робота над співацькими дикцією та артикуляцією.

Співацька дикція – це ясність, розбірливість, правильність вимови тексту у співі [13, с. 65]. Ясна дикція у співака дозволяє без напруження розуміти сенс вимовлених слів і тим самим полегшує сприйняття музики. Розбірливість слів у співі значною мірою визначається чіткістю вимови приголосних звуків. Вони повинні вимовлятися активно і швидко, щоб не переривати зв'язного звучання. Голосні повинні вимовлятися та одразу знаходити свою повноту; не можна довго “входити” в голосний звук.

Артикуляція, у роботі Н. Гребенюк розглядається як вміння чітко та виразно вимовляти текст під час співу [2, с. 93].

На основі зазначених вище визначень вченими поняття “вокальні компетенції”, а також на основі наукових досліджень Н. Овчаренко, Г. Селевка, Лі Чуньпен та ін., ми визначаємо поняття “вокальні компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва” як освітній результат опанування сукупністю вокальних знань, умінь та навичок майбутніми фахівцями, що забезпечує їх здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту вокального твору на основі досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

Тож, у нашому дослідженні під формуванням вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва ми розуміємо спеціально організований пізнавальний процес опанування сукупністю професійних знань, умінь, навичок майбутніми фахівцями, що забезпечує їх здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту вокального твору, сформованість емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва.

Розглянемо основні проблеми, що мають найбільшу вагу в галузі педагогіки й дають підстави інтерпретувати зміст та структурні компоненти професійної компетентності в аспекті духовного розвитку і фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виразне виконання вокальних творів вимагає розвитку у студентів вокальних навичок, серед яких виділяють навички співочого звукоутворення, ведення звуку, навички співочого дихання, артикуляції і дикції. Вокальна техніка – це таке володіння співочим голосом, коли досягається максимальна точність виконання

Слід підкреслити, що від ступеня володіння учителем техніки співочим голосом залежить великою мірою процес сприйняття і виконання учнями вокальних творів.

Студентам, як майбутнім педагогам, необхідно знати основи співочого звукоутворення, основи роботи гортані, класифікацію співочих голосів та багато інших аспектів професійної співочої діяльності.

В процесі хорового навчання студент здобуває фахові знання про співоче голосоведення. У нього формуються і поступово удосконалюються вокально-технічні, художні навички, розвивається співочий голос, виконавські задатки. Виховується музично-естетичний смак, емоційні почуття, художньо-естетичні інтереси, розвиваються розумові здібності та пізнавальні процеси: пам'ять, спостережливість, мислення, художня уява, мова. Таким чином, в процесі вокального навчання відбувається становлення особистості студента як майбутнього вчителя-музиканта.

Спів – це нескінченний процес творчості і натхнення. Для того, щоб створювати правдиві образи, майбутньому педагогу-вокалісту треба багато читати і багато знати, щоб донести до слухачів внутрішній зміст текстового сенсу і стан акредитуючого образу. Щоб правдиво відобразити душевний стан автора, треба знати історію написання будь-якого твору і постаратися передати зрозумілий самим собою сенс його творця.

Першорядну роль у хоровій виконавській діяльності відіграє особистість виконавця. Саме спосіб самовираження визначає мету і завдання реалізації музичних образів.

Диригент-хормейстер покликаний донести ідею твору, використовуючи усі сформовані у нього на даний час технічні й виконавські навички. Без диригента-хормейстера твір композитора залишається потенційним твором мистецтва, а не реальним його втіленням. Іншими словами, тут реалізується конкретна ситуація системи відносин, в якій активність суб'єкта (диригента) виражається в наданні об'єкту (музичному твору) значущості й цінності як для самого диригента, так і для слухачів.

Наше дослідження хорового виконавства як особливого виду художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя ґрунтується на

врахуванні цієї специфічної властивості та законів особистісного музичного розвитку, що базуються та підтримуються трьома якісними характеристиками педагога-музиканта:

- а) виконавський голос (“інструмент в собі”);
- б) симпатія (психофізіологічний комплекс індивідуальності виконавця);
- в) емпатія (здатність до співпереживання музики та ступінь емоційної чутливості до музичного мистецтва).

Глибший аналіз усіх вищезазначених специфічних рис вокально-хорового виконавства переконує, що вони є компонентами більш складного явища, а саме – професійного мислення виконавця. Ретельніше вивчення цієї проблеми додає ще один нюанс до розуміння комплексного поняття вокально-хорового виконавства як виду художньо-творчої діяльності.

Вокально-хорове виконавство є особливим видом художньо-творчої діяльності, що характеризується як рядом загальних закономірностей, так і специфічними особливостями, які лежать в основі складного процесу творчого розвитку професійного мислення співака.

Під виконавським умінням О. Горбенко розуміє практичне оволодіння способами виконання окремих дій та операцій або діяльністю у цілому відповідно до правил та мети діяльності [1, с. 89].

Вокальні вміння – це володіння вокальною технікою, яка потім переростає в автоматизовані дії – навички, які закріплюються в процесі вокальної діяльності.

Вокально-хорова робота є головною умовою успішної діяльності будь-якого хорового колективу. Загальновідомо, що хорова звучність є результатом взаємодії всіх елементів, з яких вона складається, а саме: хорового строю, ансамблю, дикції, динаміки, агогіки тощо.

Оскільки достатньо високий рівень виконання будь-якого хорового твору забезпечує вокально-хорова техніка, то керівник хору повинен постійно турбуватися про її розвиток та удосконалення у колективі. Наріжний камінь її – це інтонація та хоровий стрій у поєднанні з правильною постановкою голосу, адже якщо такого

поєднання не існує, дуже важко досягти відповідного хорового звучання.

Утворення якісного співацького звуку тісно пов'язане із засвоєнням основних співацьких навичок, якими є: дихання, звукоутворення (атака звуку, резонування), дикція та ін.

Оскільки хоровий спів – це колективне вокальне мистецтво, а співаки, приходячи до колективу, мають різні вокальні можливості, манери співу, різні навички дихання, вимови тексту тощо, то перед диригентом із першої ж репетиції постає одне з найскладніших завдань – вироблення у всього хору єдності вокально-хорових принципів. Отже, педагог повинен навчити співаків правильно користуватись диханням, співати в єдиній вокальній манері, тихо, без супроводу. Інакше кажучи, тихий, виразно виконаний твір без супроводу – це кращий екзаменатор будь-якого хору.

Вимовляння слова у співі – це слабина багатьох співаків, особливо початківців, що пояснюється, звичайно, їх недостатньою вокально-технічною підготовленістю. Ось чому від самого початку роботи у класі камерного співу ця сторона виконавства потребує найпильнішої уваги.

Підготовка компетентного педагога-фахівця високого рівня зумовлена його багатогранною музичною діяльністю у навчальному закладі і вимагає складних за своєю структурою професійних якостей: вмінь і навичок співу в хорі та методів і прийомів роботи з хоровим колективом.

Спів в хорі сприяє розвитку природних музичних даних: слуху, музичної пам'яті, чуття ритму, а також виробленню спеціальних навичок: вокального дихання; звукоутворення; вокальної позиції; інтонації і строю; чіткої дикції та артикуляції; ансамблю і художньої виразності; формуванню музичних здібностей: ладового, інтонаційного відчуття, в яке входять сприймання мелодії, ритму, гармонії, форми, темпу, динаміки, тембру.

Виконавство, зокрема хорове – складний процес, який потребує певної зосередженості людини, в якій бере участь не лише міміка, пантоміма, але й воля, пам'ять, уява, думка, почуття. Це процес, в якому розум і почуття виступають в непорушній єдності, складаючи нерозривне ціле.



Педагог має розвивати обдарованість своїх учнів, їх фантазію, активність. Привчати їх самостійно мислити, пояснювати, що в співі зливаються та існують на однакових правах дві стихії – творчість та техніка. Тому потрібно озброювати студентів умінням самостійно осмислювати свою роботу, щоб досягати бажаних результатів.

Необхідно зазначити, що в організації професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва поки що не знаходить відображення в повній мірі весь комплекс складових майбутньої педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, сутність якої становить інтеграція музичного мистецтва і педагогіки.

Хорова підготовка студентів музично-педагогічних закладів здебільшого здійснюється на основі творчої лабораторії студентського навчального хору. Це не дає їм можливості здобути ґрунтовні знання про дитячий хор, про специфіку його роботи. Але студенти повинні отримати ґрунтовну основу теоретичних і практичних знань з вокально – хорової роботи.

Спеціалісти вважають, що одним із найважливіших виражальних засобів у співі є атака, оскільки вона визначає якість звучання голосу і залежить від самого музичного твору, структури музичної фрази.

Як зазначає Л. Ятло, для вироблення високої позиції звуку треба весь час пам'ятати, що основне завдання, яке стоїть перед педагогом, – збереження на всьому діапазоні голосу дії головних резонаторів. Цьому сприятиме, як зазначають автори, створення в голосовому апараті п'яти технічних умов [15]:

- перша умова – глибоке, еластичне дихання з обов'язковою активізацією черевних м'язів (черевного преса);

- друга умова – достатньо широко розкрита надставна трубка (порожнини рота і глотки), що забезпечує вільну артикуляцію і безперешкодний струм повітря;

- третя умова – звук, прикритий і округлений на всьому діапазоні;

- четверта умова – характер атаки звуку;

- п'ята умова – спосіб, “місце” формування голосних. Акцент слід робити на голосних, оскільки саме вони є носіями вокалу.

Четверте завдання полягає у розвитку в учнів вокальної дикції, яка вимагає підвищеної активності артикуляційного апарату. Співацька дикція (від латинського *dictio* – вимовлення) – уміння чітко й виразно вимовляти поетичний текст під час співу.

О. Ростовський визначає співацьку дикцію як “ясність, розбірливість, правильність вимови тексту в співі” [9].

Важливе значення для правильності дикції в співі мають приголосні звуки та їхній взаємозв’язок з голосними. На думку О. Ростовського, робота над дикцією вважається важливим етапом оволодіння шкільним пісенним репертуаром.

Як зазначає В. Черкасов, вокально-хорова робота вимагає від учителя відповідної професійної компетентності а саме: знання особливостей дитячого голосового апарату й голосоутворення в дітей різних вікових груп; дотримання гігієнічних вимог під час співу; володіння принципами, спрямованими на охорону дитячого голосу; врахування індивідуальних можливостей дітей; знання механізмів і специфіки звукоутворення, дикції, дихання; володіння елементами хорової звучності й методикою роботи з дитячими голосами тощо [12].

Вокально-хорова робота на уроках музичного мистецтва являє собою оволодіння як вокальними, так і хоровими навичками. Під вокально-хоровими навичками ми розуміємо комплекс автоматизованих дій різних частин голосо-дихального апарату, які мають місце під час співу і знаходяться під контролем співака, а також проявляються у багаторазовому повторенні певних дій без усвідомленого контролю.

До вокальних навичок можна віднести: співацьку поставу, дихання, звукоуворення, звуковедення, дикцію. Зауважимо, що до хорових навичок належать також навички строю й ансамблю і навички співу за диригентськими жестами педагога.

Студент-музикант повинен виховуватись у високопрофесійному колективі з усіма ознаками кваліфікованої оцінки, тобто “мати відмінний стрій, бездоганний ансамбль, гарну дикцію і витончене, емоційне, хвилююче нюансування”, єдину манеру звукоутворення і звуковедення, бездоганне ансамблеве звучання (за К. Пігровим). “Під ансамблем високої майстерності, – як зазначає К. Пігров, –

розуміється чітка інтонаційна узгодженість звучання, єдність і врівноваженість сили і тембру всіх голосів. Результатом чого буде соковитий, насичений повноцінний унісон кожної партії, а вистроєні унісоми партій дадуть чудове, чаруюче гармонічне співзвуччя” [8, с. 41].

Вокальне мистецтво вимагає від співака, крім комплексу голосових та музично-виконавських даних, знання елементарних теоретичних положень і фізіології співочого процесу, “особливого артистичного горіння, душевного піднесення, високої організації всього співочого апарату і організму в цілому” (з рукописів О. Карпатського).

Викладацький метод будь-якого вокального педагога складається із трьох факторів:

1. Словесне пояснення;
2. Показ голосом (емпіричний метод);
3. Підбір відповідного навчального репертуару (вправ, вокалізів, художніх творів із текстом).

Єдиного методу вокального викладання немає і бути не може з цілої низки причин: різний рівень підготовки вступників на вокальне відділення, конкретні особливості та здібності кожного окремого вокаліста, а також досвід, смак, музикальність і досвідченість педагога тощо. Метод викладання повинен бути суто індивідуальним стосовно кожного учня, гнучким, винахідливим, цікавим і доступним для його розуміння. В одного і того ж педагога метод може видозмінюватися залежно від конкретних умов і загального настрою під час вокальних занять, а також від сприйнятливості учня у такій складній справі, як знаходження правильної координації роботи всіх відділів голосового апарату. Отже, методи в окремих педагогів різні, єдині лише основні наукові поняття, загальнопризнані педагогічні настанови, критерії правильного і красивого співочого звуку [11, с. 64].

Досліджуючи поняття “професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва”, потрібно відзначити, що під компетентністю вчені розуміють таку якість педагогічної діяльності, яка охоплює теоретичну, практичну і особистісну готовність педагога-музиканта до здійснення ефективної професійної

діяльності, а також цілий ряд компонентів, що мають в непрофесійній або над професійних характер.

Отже, професійна компетентність вчителя – це інтегративна якість особистості фахівця, що включає систему необхідних фахових знань, умінь і навичок, достатніх для виконання професійної діяльності; узагальнене особистісне утворення, що визначає готовність до продуктивної педагогічної діяльності і самовираження в обраній професії.

У той же час компетентність вчителя музичного мистецтва специфічна, що обумовлено особливостями музики як виду мистецтва і як навчального предмета. Педагогічна компетентність виражається в предметній, методичній, діагностичній, інноваційній, дослідницькій, рефлексивній, акмеологічній компетентності фахівця [4].

Отже, хорова підготовка є складним, багатоаспектним процесом, структурні компоненти якого складають інтегративну цілісність, мають єдину внутрішню організацію, спільні принципи і спільну мету – формування готовності студентів до вокально-хорової діяльності в закладах загальної середньої освіти та інших закладах освіти.

### Перелік використаної літератури

1. Горбенко О. Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 87. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. С. 56–61.
2. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : монографія. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. 269 с.
3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 К., 2007. 228 с.
4. Нізамова Р. Р. Психолого-педагогічні умови формування акмеологічної направленості професійної діяльності майбутнього вчителя музики. *Вісник Башкирського університету*. 2007. Т. 12. № 2.
5. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики : науково-методичний посібник. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 116 с.

6. Олексюк О. М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 494–501.
7. Пігров К. Керування хором. Київ, 1962. С. 41-49.
8. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : [монографія]. Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2010. 428 с.
9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі [Текст] : навч.-метод. пос. 2-е вид., доп. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 216 с.
10. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 277 с.
11. Староскольцев К. П. Постановка голосу. Сімферополь, 2003. 64 с.
12. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва [Текст]. *Наукові записки*. 2012. Вип. 107. С. 26–35.
13. Юцевич Ю. Е. Словник музичних термінів. Київ : Музична Україна, 1988. 263 с.
14. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
15. Ятло Л. Принципи співацького звукоутворення та деякі особливості роботи над ним в дитячому хорі [Текст]. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 23. С. 111–117.

**Тетяна Борова, Аліса Литвак**

## **СПЕЦИФІКА РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙТЕРІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ТА ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

Концертмейстерська діяльність неодноразово була предметом досліджень піаністів-практиків. Зокрема К. Виноградов, Г. Коган, М. Крючков, Є. Шендерович на ґрунті власного досвіду пропонували шлях до вирішення проблем виконання важкодоступних фрагментів фортепіанної партії в оперних клавірах та визначали необхідний комплекс навичок піаніста-концертмейстера для роботи з

вокалістами. Н. Сапригіна, Є. Васильєва, Н. Норенко визначали основні положення роботи концертмейстера в класах скрипки та духових інструментів, частково в хоровому класі. Проблеми роботи піаніста-концертмейстера та його роль у класі диригування залишалися раніше невисвітленими.

Останнім часом з'явилося декілька кандидатських досліджень Е. К. Економової, Н. В. Інюточкиної, Л. І. Повзон, Л. І. Каравацької, де розглядається у науковому руслі концертмейстерська практика про застосування тембрової драматургії у підході до аналізу тексту фортепіанного клавіру, як хорової так і оркестрової партитури. В сучасних наукових працях слід відмітити певну динаміку розгляду даної тематики – від методичних розробок, до розгляду концертмейстера, як виконавця – інтерпретатора та викладача.

Втім незважаючи на наявність вказаних наукових праць та напрацювань, присвячених вивченню діяльності концертмейстера у класі диригування та хоровому класі цю проблематику неможна вважати достатньо висвітленою. Особливо це стосується питань специфіки навчання та виховання особистості концертмейстера, ототожнення мануальної техніки диригента з пластикою рук піаніста концертмейстера у класі диригування.

Слово “концертмейстер” в перекладі з німецької мови означає “майстер концерту”. Це не лише головний музикант оркестру, але й піаніст-акомпаніатор який допомагає виконавцям-солістам при вивченні партій та супроводжує їх гру на концертних виступах. Таким чином, концертмейстер виконує також і педагогічну функцію. Тож піаніст-концертмейстер повинен знати особливості та технічні можливості інструментів та голосів, специфіку їх звучання, класифікацію діапазон; володіти музичною термінологією. Також концертмейстер має розуміти форму, зміст, стиль музичного твору, а його майстерність дозволяє грати відповідно до особливостей певного інструменту чи голосу (відтворювати близько до оригінального звучання тембр, силу звуку, штрихи та артикуляцію), читати з аркушу та транспонувати, уміти грати хорові партитури та грати за рукою диригента.

Найбільш влучним, на нашу думку є поняття “концертмейстер” Т. Молчанової: “Концертмейстером називаємо піаніста, який працює

у дуеті з вокалістом, будь-яким інструменталістом, також у хореографії, хорових та оперно-симфонічних класах, у театрі опери та балету, допомагає їм, володіючи знаннями фахової специфіки того чи іншого соліста вмінням контролювати якість їх виконання, розумінням причин виникнення помилок під час виконання твору та спрямовуючи на правильний шлях їх виправлення, виступає психологом у певних концертних і конкурсних ситуаціях” [6, с. 115].

Таким чином концертмейстерське мистецтво є невід’ємною частиною як музичного виконавства, так і мистецької освіти. Даний вид діяльності належить до музичної педагогіки, оскільки концертмейстер повинен вміти здійснювати при необхідності педагогічні функції.

Специфіка роботи концертмейстера вимагає від піаніста застосування різносторонніх знань і умінь з курсів гармонії, сольфеджіо, поліфонії, історії музики, аналізу музичних творів, вокальної та хорової літератури, психології та педагогіки тощо. Специфіка роботи концертмейстера полягає в умінні поєднувати слухову та візуальну уяву, досконало володіти власною партією або хоровою партитурою та розуміти жести диригента.

Концертмейстер повинен досконало володіти технікою штрихів. В основі їх виконання лежить звук (атака, ведення, зняття) та поєднання його з іншими. Піаніст при виборі штриха повинен пам’ятати про специфіку видобування звуку на сольному інструменті, про тіло, яке звучить (металева пластина, струна), про засіб яким цей звук видобувається (палець, медіатор, повітря) лише тоді концертмейстер зможе застосувати ідентичний штрих для досягнення ансамблевого звучання.

Крім того, концертмейстер має володіти низкою професійних психологічних якостей. Зокрема, його увага повинна бути багатокомпонентною, оскільки постійно виникає необхідність її розподілу не тільки між двома власними руками, але й спостерігати за диригентом; потрібно постійно дотримуватися звукового балансу, слідкувати за звуковеденням, контролювати єдність втілення художнього задуму, також потрібно стежити за тим, що і як роблять пальці, як використовується педаль тощо. Така напруга уваги потребує величезної витрати фізичних і моральних сил. Воля,

самоконтроль і мобільність – якості, які вкрай необхідні концертмейстеру. При виникненні будь-яких несподіваних ситуацій під час концертного виступу він повинен твердо пам'ятати, що ні зупинятися, ні виправляти свої помилки є неприпустимим, як і висловлювати свій стан невдоволення мімікою або жестами.

Концертмейстерам необхідно накопичити великий музичний репертуар, щоб відчувати музику різних стилів, епох та композиторів. Професійний концертмейстер проявляє надзвичайний інтерес до пізнання сучасної, маловідомої музики, розширення репертуару, слухання творів у записі та на концертах. Концертмейстер не повинен втрачати нагоду практично оволодіти різними жанрами музичного мистецтва, намагаючись розширити свій досвід і зрозуміти специфіку виконання кожного жанрового різновиду.

Слід зазначити, що діяльності концертмейстера об'єднується педагогічні, психологічні та творчі функції. Успішне опанування навичками диригування в однаковій мірі залежать від викладача та концертмейстера адже його майстерність і натхнення завжди впливає на якість навчання диригента.

З-поміж усіх видів концертмейстерської роботи саме фах концертмейстера хорового класу та класу хорового диригування є найбільш складним, відповідальним та цікавим видом діяльності. Адже в даному випадку піаніст-концертмейстер виступає в ролі симфонічного або народного оркестру, хору або вокального ансамблю, до роботи з якими готується студенти-диригенти. Різноманітний та постійно змінюваний репертуар класу диригування та хорового класу висуває підвищені вимоги до здатності піаніста концертмейстера грати складні твори з листа, а на другу-третю репетицію виконувати все в досконалому звучанні. Одним з головних чинників, що відрізняють концертмейстера диригентського класу від інших концертмейстерів є те, що йому необхідно постійно стежити за жестами диригента під час виконання, як наслідок він має професійно володіти низкою специфічних умінь, зокрема вміти читати симфонічну партитуру та виконувати її переклад, хорову партитуру та вміння відтворювати на інструменті звучання хору. Концертмейстер повинен бути знайомий зі специфікою



диригентської техніки, грати “по руці” диригента, розуміти значення понять “ауфтакт”, “зняття звуку”, розрізняти жести, що зображують штрихи и динамічні відтінки, знати диригентські схеми, що відповідають простим і складним розмірам. Крім того, варто стежити за рукою диригента в частинах раптових змін темпу, які можна відчувати за диригентським ауфтактом до наступного темпу. До того ж Т. Молчанова зазначає, що “структура диригентських рухів складається з двох груп: перша – тактування..., друга – технічні прийоми, що вирішують питання ауфтактів, фермат, різних субіто, зняття звука тощо” [6, с. 88].

Зазвичай утримувати диригентські жести концертмейстерові допомагає периферійний зір. Тому важливо вказати на необхідність розвитку у концертмейстера розосередженої уваги, яка дозволяє одночасно охопити нотний текст і диригентський жест. Чути звучання власної партитури та контролювати виразність свого виконання з прагненням до максимального збереження авторських ремарок щодо темпу, артикуляції, динаміки, фразування, оркестрової (чи хорової) наповненості звучання. Перед виконанням оркестрового твору піаніст-концертмейстер повинен ретельно розібрати його будову, уявити темброве забарвлення кожної партії, стилістичні особливості оркестрової партитури, художньо-образну сферу, метроритм, усвідомити функцію кожної партії (підголосок, контрапункт, акомпанемент, тощо), підібрати найбільш зручну аплікатуру для виконання тощо. Слід постійно пам'ятати про те, що партитуру потрібно грати так, щоб максимально наблизити звучання фортепіано до оркестрової чи хорової звучності. Т. Молчанова влучно зазначає, що у диригентській практиці існує не лише показ початку звучання, а й його зняття (закінчення), коли звучання припиняється у момент паузи. Існують також “міждольні” ауфтаки, за рахунок яких можна поступово змінювати темп, динаміку, або показувати структуру долі. Концертмейстер, в свою чергу, також має точно реагувати на цей жест диригента.

Практика показує, що піаніст-концертмейстер подекуди мусить займатися й організаційною роботою та психологічною підготовкою студента до концертного виступу. Слід зазначити, що підчас репетицій, а також в умовах концертного виступу (на заліках,

екзаменах) в наслідок психологічного і візуального контакту з диригентом-початківцем концертмейстер передає йому частину власного художнього та артистичного досвіду. Як наслідок, відбувається професійне становлення студента. Таким чином, в результаті практичних спостережень можна відмітити безумовну поліфункціональність концертмейстерської діяльності. Отже, назвемо основні фахові чинники, котрі забезпечують роботу концертмейстера хорового класу та класу диригування: читати хорову чи оркестрову партитуру та виконувати її переклад для одного-двох фортепіано; бути обізнаним зі специфікою диригентської техніки, розуміти диригентський жест та афтакт; орієнтуватися у музичних поняттях і термінології; розуміти жести які відтворюють штрихи та відтінки, диригентські схеми; вміти грати “за рукою” диригента, якнайбільш наближено відтворювати звучання оркестру та хору, використовуючи при цьому відповідний набір тембральних, динамічних та штрихових можливостей фортепіано.

Оскільки під час занять в класі диригування студент повинен звертатися не до піаніста-концертмейстера, а до уявного оркестру чи хору, враховуючи розташування хорових партій чи груп інструментів, система взаємовідносин концертмейстера і диригента є значущою у формуванні професійних навичок студента – майбутнього диригента. З перших занять слід створити атмосферу взаємодовіри та взаємоторчості між концертмейстером і студентом. Інколи концертмейстер навіть може замінити викладача з диригування, так само відпрацьовуючи з ним афтаки, плавність та характер жестів тощо.

Концертмейстер класу диригування чи хорового класу – це творчий партнер викладача в процесі навчання і виховання студентів. Будучи професіоналом, він може дати чимало цінних порад у вираженні художньо-образного змісту виконуваної музики у процесі диригування. Концертмейстери, які добре знають репертуар, ведуть за собою малодосвідченого диригента. Проте з часом цей принцип змінюється, концертмейстер підлаштовується під руки диригента, який уже відчуває себе керівником.

Отже, функції концертмейстера в класі диригування цікаві та різноманітні. Адже ця діяльність вимагає від піаніста не лише

величезного професіоналізму, але й різнобічних музично-виконавських здібностей. Концертмейстер повинен бути висококваліфікованою, різнобічно освіченою людиною. Робота в класі диригування, крім постійного вдосконалення виконавської майстерності, вимагає величезної відданості своїй професії, любові до концертмейстерської творчості та повної самовіддачі. Робота концертмейстера у класі хорового диригування значною мірою відрізняється від занять з інструменталістами і вокалістами. Концертмейстер хорового класу та диригування також має інше функціональне навантаження порівняно з його колегою, що працює в оркестрі.

Роль концертмейстера-помічника значуща, як в оркестрі, так і, безумовно, в класі по диригуванню, адже на початковому етапі навчання студента ілюстрація музичного твору може здійснюватися лише за участю гри концертмейстера на фортепіано. Концертмейстер є не тільки першим помічником, але й вихователем, надійним партнером та посередником між тандемом викладач – студент. Велике значення має узгодженість викладацьких принципів, взаєморозуміння та єдине бачення методів навчання майбутнього диригента, адже нерідко концертмейстер може проводити заняття зі студентом самостійно, виконуючи окремо вузькотехнічні завдання.

Отже, робота концертмейстера вимагає не лише професійних піаністичних навичок, а й специфічних вмінь та знань в царині хорової, диригентської, викладацької майстерності. Подібний досвід піаніст нерідко набуває у плідній співпраці з хормейстером хорового колективу, викладачем по диригуванню.

Як зазначалося раніше, концертмейстер відтворює хорову партитуру на фортепіано, а значить необхідними вміннями цієї професії є підпорядкування основним вокально-хоровим принципам: розуміння специфіки хорового звучання, вміння як в хорі відтворити тонке нюансування, особливо це стосується динаміки *f*, де є небезпека переходу до форсування звуку. Знання основ хороведення, хорової літератури, мануальної техніки є невід'ємною складовою професійних компетенцій концертмейстера.

Ауфтаки, зняття звуку, штрихи, принципи ланцюгового дихання, індивідуальні особливості опорно-рухового апарату

студента, динамічні відтінки та інші засоби музичної виразності – це мова, яку зчитує концертмейстер, стаючи повноцінним учасником і навіть співавтором навчально-музичного дійства. Максимальне наближення звучання фортепіано до хорової звучності є основним завданням концертмейстера у навчальному процесі студента, у відпрацюванні його диригентських навичок до етапу самостійної хормейстерської практики безпосередньо з хором.

Перше знайомство з твором, ілюстрація агогіки, штрихів, динаміки, плавне голосоведення, виконання цезур, обрання темпу, розподіл кульмінаційних епізодів – усе це відтворює цілісність художнього образу та донесення авторського замислу до майбутнього диригента. Неможлива якісна робота концертмейстера без усвідомлення ступеню підготовки студента, його базової музичної освіти та потреб у досягненні тих чи інших цілей. Нерідко студент потребує виокремлення хорової партитури на певні складові: виділення окремо мелодії, партії солістів або комбінації різних хорових партій, фрагментів музичної тканини. Окремої практики потребує вміння комбінувати хорову партитуру з супроводом.

Твори із супроводом входять у базову програму навчання фактично протягом усього освітнього процесу майбутнього вчителя музики та диригента. В такому разі, зазвичай концертмейстер грає супровід – клавірну версію оркестру або партію фортепіано. Виконання супроводу має бути максимально наближеним до оркестрового, враховуючи всі тембральні особливості. Проте, на початковому етапі, за умови нескладного твору, концертмейстер може поєднувати хорову партитуру з акомпанементом, тим самим створюючи більш цілісну картину звучання.

Варто зауважити, що принцип гри хорової партитури вирізняється плавністю голосоведення, дотриманням усіх видів цезур (загально-хорових, по партіях і без зміни дихання, ланцюгового), широкого використання педалі, що буде відповідати характеру звуковедення. Вносить свої корективи в гру піаніста і наявність поетичного тексту. Музична фраза корелюється з поетичною, додаючи особливий рельєф хоровій тканині. Тяжіння до головного слова у реченні у поетиці, закінчення слів, фраз, як правило, філіруються так само, як у співі. Обрання темпу обумовлено також

специфікою співочого дихання та роботи артикуляційного апарату: швидкі темпи у хоровій партитурі виконуються більш помірно, натомість, повільні темпи – більше з рухом. Розміщення партії тенора в скрипковому ключі вимагає виконання на фортепіано її октавою нижче. Більшість хорових партитур, які опановує студент на перших курсах, виконується на фортепіано досить точно.

Проте, зустрічаються також твори з великою кількістю голосів, особливостями фактури, де відстань між голосами, що одночасно звучать, точно відтворити на інструменті неможливо. Таким чином, при октавних подвоєннях баса нижній звук концертмейстер бере стрибком у долю на педалі, а потім миттєво переставляє руку на весь акорд, що залишився: на слух це сприймається як форшлаг на педалі. Також практикуються пропуски витриманих звуків в окремих голосах. Використання однакових звуків, що повторюються у широкому розташуванні, можливе за рахунок тільки першого басового звуку форшлагом на педалі, а при наступних повтореннях акорду можна зовсім випустити дану партію. Окреслюючи великий спектор компетенцій концертмейстера, важко переоцінити його професійні якості: глибоку інтеграцію, взаємодію і поєднання піаністичного досвіду з диригентсько-хоровим та педагогічним. В умовах коли у студента відсутній вдома інструмент, концертмейстер бере на себе функцію помічника у підготовці шкільних пісень при складанні модулю, допомагає йому правильно розташувати аплікатуру, освоїти навички акомпанування собі одночасно зі співом або тактуванням.

Свої корективи у роботу класу хорового диригування внесло і дистанційне навчання, яке набуло широкого розповсюдження під час пандемії 2020-2022рр. Спільна робота викладач – концертмейстер – студент розділилась на три сторони екрану. В задачі концертмейстера також увійшов запис хорової партитури або окремих голосів, так званої “фонограми”, під яку студент почав працювати не тільки на уроці online, але й у виконанні домашньої роботи. Безумовно, в такому форматі відсутня пряма взаємодія. Живе поєднання в ансамблі студент – концертмейстер потребує ще більшої узгодженості творчих завдань, навчальних цілей, тощо. Нерідко запис робиться вже після закінчення підготовчого етапу вивчення

твору, щоб відтворення на інструменті хорової партитури без прямої участі студента максимально відповідало поставленому завданню викладача. Практикується також кілька версій виконання одного і того ж самого твору в різних темпових варіантах, або інтерпретаціях в залежності від етапу розучування та поставлених цілей. На жаль, так звана “оптимізація” навчального процесу, скорочення факультетів та годин, поєднання кафедр у деяких закладах мистецтв, тощо не сприяє забезпеченню якісної музичної освіти.

Але ми не маємо права знижувати планку вимог до культурної освіти навіть в умовах воєнного стану. Як сказав Уїнстон Черчилль під час II Світової (нещодавно на це посилався наш президент): “Якщо ми знизимо видатки на культуру, то за що ми тоді воюємо?”

Українська музична культура, зокрема хорова, протягом багатьох століть була невід’ємною частиною освітньої та духовної культури української нації. Тому сьогодні, особливо під час війни, важливо як ніколи зберігати та розвивати набутий десятиріччями досвід наших корифеїв хорового мистецтва та диригентсько-викладацької справи.

### Перелік використаної літератури

1. Белькевич С. Уроки концертмейстерського мастерства. Минск : Белорусская государственная академия музыки, 2000. 150 с.
2. Боровицька О., Ключова С. Методичні аспекти формування навиків роботи концертмейстера-піаніста. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018, Вип. 62. С. 36-39.
3. Варакута В. Темброве мислення диригента оркестру. Таврійські студії. *Мистецтвознавство*. 2012. № 1.
4. Варламов Д., Коробова О. Функции концертмейстера в художественно-педагогическом процессе образовательной организации. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-2.
5. Васильева Е. О роли пианистка-концертмейстера в классе оркестрового дирижирования. *Труды СПГБГИК*. 2011. № 191. С. 126-137.
6. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера : навч. посібник. Львів : ДМА, 2007 216 с.

7. Повзун Л. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера : дис. канд. мистецтвознавства. К., 2005. 189 с.
8. Ревенчук В. Теорія та методика формування концертмейстерських умінь : навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 111 с.

**Ольга Мельник,  
Наталія Дуб'юк,  
Наталія Горбатенко**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ**

У сучасних умовах інтеграції вітчизняної освіти до європейської все більш актуальною стає проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Сьогодення потребує підвищувати рівень підготовки вчителів для роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школі. Це особливо стосується учителів музичного мистецтва, на яких покладені важливі завдання у сфері музично-естетичного, національного, морально-духовного та культурно-просвітницького виховання учнів. Тому визначена нами проблема спрямована на удосконалення змісту фахової освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, формування їх компетентності, що особливо пов'язано із суттєвими змінами введення в нові стандарти інтегрованого курсу “Мистецтво”. З цієї позиції В. Андрущенко зазначив, що мистецька освіта є “незамінною складовою становлення майбутнього педагога як Вчителя з великої букви, духовного наставника, друга і порадирика. Особливо актуальним це завдання є в наш час” [1, 5].

Важливим завданням цього складного процесу є наближення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями, що й вирішує, певним чином, проведення виробничої практики студентів факультетів мистецтв педагогічних

університетів в умовах загальноосвітньої школи. Доречно підкреслити, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення виробничої педагогічної практики – це комплексне інтегроване навчання, яке включає в себе як теоретичні знання, так й практичні уміння та навички.

Педагогічна практика студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів передбачена навчальною програмою і є одним із важливих етапів формування їх фахової компетентності. У зв'язку з цим, необхідно визначити цінність комплексного поєднання теоретико-методичних та практичних знань, умінь та навичок.

Діюча Стратегія розвитку вищої освіти в Україні, затверджені Державні стандарти, а також реформи, передбачені МОН України в галузі шкільної освіти, результатами якої стало запровадження НУШ, засвідчують про необхідність переосмислення підходів до набуття практичного досвіду та компетенцій майбутнім фахівцем під час навчання у вищі. Зокрема, в контексті порушеної проблеми особливо гостро постають питання педагогічної практики як невід'ємної складової навчальної діяльності студента ЗВО педагогічно профілю, її організації й ефективного проведення, що суттєво впливають на особистісне та професійне зростання майбутнього фахівця. Отже, з одного боку існує об'єктивний суспільний запит щодо вчителя “нового формату” з певним набором професійних компетентностей та якостей, а з іншого – аналіз існуючих проблем під час проведення різних видів практик студентів у виші диктують необхідність удосконалення процесу організації практичної підготовки.

У ході виробничої педагогічної практики студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів мають ефективно використати знання, вміння та навички, які вони теоретично опанували на лекціях та практичних заняттях у класі індивідуального навчання з різних фахових дисциплін, а саме: методики музичної освіти, хорового диригування, хорового класу, методики викладання дисциплін за вибором, хорового аранжування, а також гри на музичних інструментах, постановки голосу, музичної психологія та ін., що вони мають успішно практично втілити на педагогічній практиці з учнями загальноосвітніх шкіл.



Варто зазначити, що практична підготовка вчителя мистецьких дисциплін на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського носить наскрізний характер і супроводжує весь навчальний процес в різних формах проведення практик, представлених культурологічною, навчальною педагогічною, організаційно-виховною та виробничою педагогічними практиками. Зазначене вказує на спробу забезпечити гармонію між аудиторними заняттями та тим часом, який студент проводить в різних начальних закладах (базах практик) під час практичної підготовки. Вказане дозволяє звертати увагу не лише на підготовку вишем майбутнього фахівця на теоретичному рівні, але й достатність годин, виокремлених для набуття й апробації під час проходження педагогічної практики тих необхідних компетенцій, які студент зможе успішно реалізовувати у своєму подальшому професійному житті.

Розкриття проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики потребує визначення принципів, як основних вихідних положень теорії навчання. З цієї позиції окремого розгляду вимагає питання про дотримання принципів навчання, оскільки воно є фундаментальним для мистецької освітянської сфери, що неабиякою мірою впливає на її ефективність. Основними вимогами до продуктивного виконання практичної діяльності вчителя музичного мистецтва є впровадження принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти. Адже принцип (від лат. “*principium*” – основа, начало), означає “вихідне положення, провідну ідею, основне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення” [2, 297].

Основними джерелами становлення педагогічних принципів, як певних методологічних освітянських настанов, можна вважати багатовікову освітянську практику, історичний досвід і знахідки відомих педагогів, в яких виділялися і поступово накопичувалися окремі найзагальніші положення. Музично-педагогічна наука, як і будь-яка розроблена теоретична система, ґрунтується на взаємопов'язаних принципах.

Виходячи із загальних вимог педагогіки як галузі наукових знань, цілий ряд учених (В. Андреев, В. Беспалько, А. Ващенко, В. Загвязинський, І. Зязюн, З. Курлянд, А. Семенова, В. Семиченко та ін.) виділяють серед основних дидактичних елементів освіти такі, як: мета та закономірності навчання, освітні технології, форми, методи і засоби навчання, контроль знань й оцінку їх результатів та принципи навчання.

На думку О. Рудницької, основними принципами мистецького навчання з позицій нового педагогічного мислення можна вважати наступні принципи: “довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження” [11, 92].

Провідними принципами формування практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виробничої педагогічної практики нами визначено:

- принцип щільного взаємозв’язку теорії з практикою;
- принцип інтегративного вивчення музичних дисциплін;
- принцип рефлексивності, що націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на усвідомлене сприйняття та виконання музичних творів.

*Принцип щільного взаємозв’язку теорії з практикою* є основоположним для нас, адже він передбачає розуміння студентами факультетів мистецтв значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних мистецьких проблем. Музично-теоретичне навчання націлене на практичну роботу з творчими колективами, тому ефективне використання набутих майбутніми вчителями музичного мистецтва теоретико-методичних знань є основою їх продуктивної творчої діяльності з учнями.

Принцип взаємозв’язку теорії з практикою є одним із ґрунтовних принципів навчання і виховання, про що стверджував ще Я. Коменський. Учений вважав цей принцип дуже важливим тому, що він сприяє впровадженню в навчальний процес найновіших

досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду. Принцип взаємозв'язку теорії з практикою містить цілий ряд важливих для психолого-педагогічної науки основних положень, які визначив Я. Коменський, а саме: “людські знання, перевірені практикою, дають об'єктивну картину розвитку світу; наука у житті людини відіграє важливу роль, що зумовлює спрямованість шкільної освіти на застосування наукових знань, науковість навчання забезпечується передусім змістом шкільної освіти, суворим дотриманням принципів його формування; науковість навчання спричиняється реалізацією педагогами прийнятого змісту; науковість навчання, дієвість набутих знань залежить від відповідності навчальних планів та програм рівню соціального і науково-технічного прогресу, підкріплення набутих знань практикою, міжпредметних зв'язків” [6, 53].

Цінність принципу зв'язку теорії з практикою полягає в тому, що він передбачає постійне звернення вчителів та учнів до новітніх досягнень науки, культури, мистецтва. Виконання практичних завдань на основі засвоєння теоретико-методичного матеріалу сприяє поглибленню знань, їх осмисленню та переконує студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у достовірності засвоєного, що передбачає формування їх переконань, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Доречно підкреслити, що С. Шацький великим недоліком підготовки студентів вважав пасивну практику, в результаті якої вони лише спостерігають за діяльністю вчителя. Учений наполягав на активній педагогічній практиці, в результаті якої у майбутніх учителів виробляється професійна позиція та основи індивідуального стилю діяльності.

*Принцип інтегративного вивчення музичних дисциплін* полягає у взаємному зв'язку окремих диференційованих частин і функцій навчального процесу в ціле, а також у складно-організований процес в цілому, який забезпечуватиме фахову цілісність. З цією метою провідним напрямом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, який відіграватиме роль системоутворюючого фактору обрано саме музично-теоретичну підготовку, яка й інші грані

професійного навчання студентів факультетів мистецтв університетів буде спрямовувати на продуктивну роботу з учнями.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професійної майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до продуктивної діяльності [5].

Розглядаючи інтеграцію як таку форму взаємодії, яка передбачає наявність різноманітних знань та загальних дослідницьких завдань і цілей опанування музичними дисциплінами (хорового диригування, музичного інструменту, постановки голосу, хорового класу, методики музичної освіти та ін.), що об'єднує фахове навчання в складно структурний педагогічний процес націлений на збільшенню міри змістової наповненості музичних занять, доцільно припустити, що цей процес активізуватиме творчу ініціативу студентів факультетів мистецтв під час проведення педагогічної практики з учнями.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування професійної компетентності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, що сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями.

На думку Л. Горюнової, виявлення та розробка принципів музичної освіти є першочерговою, з цією метою вчена виокремлює найважливіші для мистецької освіти принципи – інтегративності та цілісності. Вчена наголошує на тому, що принцип інтегративності проявляється як: співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в мистецькому педагогічному процесі; співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо; цілісність процесу формування духовної культури особистості.

Принцип інтегративності є важливим для створення міжпредметних основ освітнього процесу. Доцільно зазначити, що

інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія), тобто використання різних видів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи з учнями в умовах вивчення предмету “Мистецтво” значно впливає на естетико-виховної дії школярів. У цьому процесі інтегративність полягає в цілісному сприйнятті мистецького твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів учнів. Найефективнішим у цьому процесі доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов'язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмету “Музика” у фаховій підготовці вчителів базується на творах музичного мистецтва [5]. А твори ці дуже часто взаємопов'язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності (“Весняні враження” Ж. Колодуб, “Пори року” А. Вівальді, “Шість візерунків” Б. Фільц, “Маленька сюїта про звірів” М. Степаненка, “Карнавал тварин” К. Сен-Санса, “Марш” М. Жербіна, “Дитячий альбом” П. Чайковського, “Туцільські акварелі” І. Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (в піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

Традиційно інтегративний принцип у навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, за своєю сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даного принципу представляє практично

кожна дисципліна. Реалізація принципу інтегративності з усіх напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики припускає сумісні скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності в педагогічних діях.

Принцип інтегративності у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє подолати розрізненість загальної музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін. Він сприяє впровадженню інтегрованих курсів, що націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на ефективну практичну діяльність з учнями.

*Принцип рефлексивності* спрямовано на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності аналізувати, розмірковувати, усвідомлювати, оцінювати процес і результати власної діяльності, а також націлює їх на усвідомлене сприйняття та виконання музичних творів. Цей важливий для мистецької діяльності принцип доцільно розглядати в контексті концепції диспозиційної регуляції поведінки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що співвідносяться з конкретними проблемними ситуаціями, які виникають у процесі практичної роботи з учнями.

Принцип рефлексивності передбачає здатність до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, розвиненою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії [5]. Рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттях, котрі визначають ставлення особистості до себе самого. Системоутворюючим фактором професіоналізму І. Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є "сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-

конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач” [4, 43].

На думку Г. Падалки, принцип рефлексивності спрямовано на “зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного “Я” із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших” [10, 9].

Високо оцінюючи значення принципу рефлексії в педагогічній діяльності А. Хуторської зазначав, що цей важливий принцип дозволяє оцінювати динаміку розвитку педагогічного процесу, що обумовлює готовність майбутнього фахівця до постійного професійного зростання, оволодіння прийомами самореалізації та акмеологічного розвитку в рамках професії.

Ефективне використання принципу рефлексії у музичній діяльності дозволяє студенту факультету мистецтв розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв’язку з професійним самовизначенням, зі становленням власної системи цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів. Розвинена мистецька рефлексія сприяє оптимізації процесу усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва змісту своєї професійної діяльності з учнями, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті, що дозволяє фахівцю краще вирішувати складні педагогічні ситуації, які виникають у практичній роботі зі школярами.

Підготовка майбутнього вчителя до фахової рефлексії, створення установки на активну творчу діяльність спрямована на самопізнання та самовдосконалення. Провідна роль у цьому процесі належить рефлексивному аналізу, який полягає у розвитку в майбутнього вчителя музичного мистецтва творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії.

Отже, вищезазначені принципи (щільного взаємозв’язку теорії з практикою, інтегративного вивчення музичних дисциплін, принцип рефлексивності) є провідними педагогічними принципами, які

сприяють підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у процес продуктивної діяльності з учнями.

У теперішній час, позначений введенням у нашої країні військового стану та переходом на дистанційну форму навчання, особливо гостро зростає потреба винайдення шляхів і засобів забезпечення належного рівня проходження практики студентами факультету мистецтв. Зазначене підтверджує необхідність висвітлення форм роботи, які вже успішно апробовані керівниками навчальної педагогічної практики.

Власне навчальна педагогічна практика (попередня назва – пропедевтична) починає VI навчальний семестр. Якщо визначати її функціональне навантаження, то варто зазначити, що вона слугує початковим (підготовчим) етапом у системі практичної підготовки студентів бакалаврату до майбутньої професійної діяльності як вчителя мистецтва.

Термін проходження практики – два тижні. Її *мета* полягає в здійсненні студентами спостереження й аналізу навчально-виховного процесу в школі, а також залучення до часткового проведення навчальної та виховної роботи з учнями, в результаті якої набуваються відповідні компетенції, необхідні для майбутньої професії вчителя мистецтва.

До *завдань*, які належить вирішити студентам у період проходження навчальної педагогічної практики, належать:

- знайомство з реаліями навчально-виховного процесу, що відбувається в загальноосвітніх навчальних закладах;

- поглиблення психолого-педагогічних, закріплення специфічно мистецьких знань, здійснення спроб щодо їх практичного застосування;

- збагачення уявлень про обсяг професійної діяльності вчителя мистецтва в школі, розуміння його функції й обов'язків;

- набуття навичок збору, аналізу та фіксації інформації, необхідної для ведення щоденника з практики;

- усвідомлення шляхів застосування тих чи інших засобів і методів навчання під час відвідування уроків мистецького циклу та виховних заходів в школі;



– складання індивідуального плану, розробка фрагментів уроків з музичного мистецтва та сценарію виховного заходу;

– ведення документації з практики (робочого зошита і щоденника), фіксуючи результати спостереження уроків вчителя мистецтва, інших студентів-практикантів, класного керівника та результати власної діяльності.

Програма навчальної педагогічної практики в містить наступні **форми роботи керівника (методиста):**

– проведення настановної конференції; організація прибуття студентів-практикантів до бази практики;

– сумісне відвідання з практикантами уроків мистецтва з подальшим колективним обговоренням (аналізом) ключових моментів;

– консультування з питань заповнення документації (групове та індивідуальне);

– контроль щодо підготовки й проведення виховного заходу студентами-практикантами;

– перевірка розробки фрагментів уроків із внесенням корективів методичного характеру;

– підтримка зворотного зв'язку з вчителем мистецтва й адміністрацією школи;

– проведення звітної конференції;

– перевірка й оцінка документації студента-практиканта.

Варто зауважити, що більшість з означених форм роботи набули префіксу “online”, у зв'язку із епідеміологічною ситуацією в країні, а також із введенням військового стану. На нашу думку, це, з одного боку, дозволяє певною мірою оптимізувати процес комунікації зі студентами-практикантами за рахунок можливості швидкого підключення, зручності прослуховування інформації навіть в асинхронному режимі, а з іншого – позбавляє можливості спостерігати за “живим” навчально-виховним процесом і тими ситуаціями, що виникають під час нього. Втім, відмітимо, що навчальна педагогічна практика може відбуватися в “змішаній” формі, тож студенти матимуть змогу оцінити всі позитивні й негативні моменти дистанційного й очного перебування на практиці.

Розкриємо зміст кожної з форм роботи керівника навчальної педагогічної практики.

**Проведення настановної конференції** відбувається з метою ознайомлення студентів щодо особливостей проходження навчальної педагогічної практики, її цілей та завдань, термінів проходження; оголошення майбутнім практикантам баз практик. Керівники обов'язково доводять до відома практикантів основні вимоги щодо заповнення документації й успішного складання заліку з практики.

Дана форма роботи має інформативний характер, в межах якої відбувається роз'яснення студентам-практикантам їх основних обов'язків, вимог і правил, пов'язаних як з практичними діями під час перебування на базі практики (поведінка, стиль спілкування з учнями, вчителем та адміністрацією школи), так і з перенесенням набутих вражень та практичних навичок (аналіз діяльності вчителя на уроці та під час виховної години / виховного заходу, активності й специфіки учнівського колективу та ін.) в площину документального їх фіксування.

За умови проведення настановної конференції в форматі online, керівник практики користується можливостями тієї платформи, на якій відбувається online-зустріч, та представляє всю вищезазначену інформацію у вигляді презентації, що додатково підключає зоровий канал сприймання інформації студентами, посилюючи її запам'ятовування та засвоєння.

**Організація прибуття студентів-практикантів до бази практики** покладає на керівника практики надзвичайно відповідальну місію, від виконання якої залежить ставлення адміністрації школи та вчителів-предметників до забезпечення умов проходження практики студентами.

В першу чергу, керівник практики має заздалегідь (не менш ніж за тиждень) прибути до бази практики, зустрітися з адміністрацією школи (директором, завучем), щоб надати необхідний перелік документів (університетський наказ, витяг з угоди про співробітництво між університетом і навчальним закладом, в якому проводиться практика, список студентів-практикантів тощо) та з'ясувати всі можливі нюанси, пов'язані із роботою навчального закладу на період запланованої практики (дистанційне навчання,

змішана форма навчання, offline-навчання). Отримана інформація дозволяє керівникові практики вірно зорієнтувати студентів щодо форми її проходження, а також спланувати всі подальші дії, пов'язані із прибуттям до бази практики – обрання конкретного дня та часу, коли адміністрація навчального закладу має можливість зустрітися з практикантами й ознайомити їх з головними напрямками роботи в школі.

Надважливою є зустріч із вчителем мистецьких дисциплін, з'ясування його розкладу для подальшого розподілу студентів щодо відвідування уроків мистецтва, а також обговорення з ним актуального на період проходження практики плану виховної роботи, що дозволяє скерувати творчі пошуки студентів у напрямку потрібної тематики.

Означена форма роботи керівника практики носить організаційно-орієнтаційний характер, що дозволяє ефективно планувати перебіг навчальної педагогічної практики. Спираючись на отримані в ході попередньо проведеної роботи дані, керівник практики організовує прибуття студентів до навчального закладу, на базі якого вона здійснюється. Студент залучаються до оглядової екскурсії школи, бесіди з керівництвом, знайомства з вчителем мистецтва, а також розподілу і закріпленню за класами та класними керівниками.

Вже з перших днів перебування практикантів у школі відбувається їх органічне залучення до навчально-виховного процесу, своєрідне “входження в професію”, оскільки і вчитель мистецтва, і класний керівник представляє студентів учнівській молоді в якості майбутнього вчителя, який тимчасово буде його помічником. Саме такий підхід закладає основу для побудови студентом власної “Я-концепції” як педагога, відповідального ставлення до виконання обов'язків, пошуку власного педагогічного стилю тощо.

Подальше перебування з виконанням різноманітних видів роботи практиканта в школі залежить від бажання класного керівника або вчителя мистецьких дисциплін залучати його у навчальний та виховний процес, їх готовності довірити клас ще

недосвідченому фахівцеві, даючи змогу пробувати власні сили, долаючи невпевненість і хвилювання.

За таких обставин надзвичайно важливою стає підтримка студента. Тож, зазвичай і керівник, і вчитель намагаються забезпечити загальний емоційний фон доброзичливості, максимального взаєморозуміння, співробітництва, спрямовуючи зусилля на схвалення найменших досягнень практиканта та на його індивідуальну особистісну підтримку. Реалізація цього відбувається через вияв поваги, довіри, доброти та чуйності, емпатійного ставлення до особистості студента: врахування його поглядів і переконань; своєчасного бачення позитивних зрушень у його ставленні до виконання завдань вчителя; його “маленьких” перемог та докладених зусиль; підтримка самостійності, ініціативності, прагнення до самовдосконалення (спроб подолати власну боязкість, соромливість, недисциплінованість тощо).

Серед засобів, що пропонуємо для використання під час педагогічної підтримки студента-практиканта – вербальні (похвала), пантомімічні (спокійні та доброзичливі вирази обличчя, жести схвалення), контактні (рукостискання, підтримуючі дотики), предметні (символічні знаки підтримки) та інше.

**Сумісне відвідання з практикантами уроків мистецтва з подальшим колективним обговоренням** необхідно проводити керівникові практики задля демонстрації студентам тих ключових моментів, на яких слід фокусуватися під час здійснення аналізу уроку. Якщо мова йдеться про відвідання онлайн-уроку, то це надає додаткові можливості керівникові практики щодо проведення продуктивного аналізу побаченого.

Відмітимо, що однією з головних труднощів, що виникає в студента на практиці, є недостатня його готовність щодо аналітичної діяльності, наведення узагальнень і формулювання висновків. Це виявляється в формальному характері заповнення розділів робочого зошита, що вимагають здатності до виокремлення позитивних і негативних моментів перебігу уроку мистецтва, озвучення можливих шляхів покращення педагогічної ситуації, що виникла під час навчання, тобто, аналітичної роботи. Саме в таких випадках доцільно використовувати відеозаписи уроків мистецтва з метою розвитку у

студентів умінь спостерігати, аналізувати різні сторони роботи вчителя, робити висновки щодо ефективності тих чи інших використаних методів, об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність вчителя.

Перевагою даного методу є можливість багатократного перегляду уроку чи його частини, паралельного коментування керівником практики змісту, структури, використаних методичних прийомів, особливостей мови вчителя, емоційного стану учнів під час року та іншого, необхідного для опису опорних блоків під час аналізу уроку.

**Консультування керівника з питань заповнення документації** має два різновиди – групове та індивідуальне. Дана форма роботи є консультативною та спрямована на додаткове роз'яснення тих чи інших моментів заповнення щоденника та робочого зошита. Здійснюватися вказана форма роботи може як наживо, так і в режимі online, що ніяким чином не позначається на її ефективності.

Групове online-консультування може мати вигляд переписки у чаті Viber-спільноти, або будь-якого іншого месенджера або під час online-зустрічі (колективний дзвінок) в Zoom, Google meet та інших платформах, зручних для всіх учасників спілкування. Індивідуальна консультація в умовах дистанційного навчання відбувається або у приватній переписці, або за допомогою приватної телефонної розмови чи листування електронною поштою.

**Контроль щодо підготовки виховного заходу студентами-практикантами** здійснюється керівником з моменту з'ясування у вчителя мистецтва тематики з виховної роботи в період перебування студентів у школі. Відповідно, після її оголошення практикантам відбувається сумісний пошук ідеї виховного заходу, форми його проведення; розподіл і закріплення функцій за всіма учасниками виховного проекту; відбір матеріалу, який буде використовуватися та корекція (за потреби) його виконання. Зважаючи на те, що в останні роки проходження практики співпадає із неблагополучною епідеміологічною ситуацією в місті та країні, що виключає “масовість” або “багатолюдність” в одному приміщенні, то було прийняте сумісне з адміністрацією школи рішення щодо проведення

виховного заходу, підготованого студентами-практикантами, в online-форматі.

Слід зауважити, що власне підготовчий процес до створення готового продукту – online-заходу виховної спрямованості, суттєво позначається на саморозвитку студентів, викликаючи потребу в самовдосконаленні. Це зумовлено тим, що під час підготовки даного заходу в умовах дистанційної освіти, коли є фіксація будь-якої діяльності (відеозапис), в студента посилюється відповідальність за ті дії, які будуть об'єктом перегляду великої кількості людей – вчителя, учнів школи, дирекції тощо. Це стимулює студентів показати себе з кращого боку, виявити найяскравіші сторони свого таланту та продемонструвати гідний рівень виконавської підготовки.

**Перевірка розробки фрагментів уроків з внесенням подальших корективів** (за потреби) є необхідною складовою роботи керівника практики. Саме на нього покладається відповідальність щодо оцінки, внесення необхідних поправок, надання методичної допомоги та рекомендацій студентові у здійсненні перших спроб самостійно спланувати та розробити фрагмент уроку музичного мистецтва.

Слід зауважити, що власне підготовчий процес до створення готового продукту (чи то online-заходу виховної спрямованості, чи фрагменту уроку, чи позакласної години) виступає потужним каталізатором щодо творчого самовираження студента вже як суб'єкта професійної діяльності, як майбутнього педагога.

Відмітимо, що таке частково активне включення студента в освітнє середовище школи позначається суттєвими змінами в його педагогічній свідомості, яка з площини ідеальних уявлень переходить до площини реальності, від абстрактного – до конкретного. Студенти, занурюючись у істинне навчальне середовище, далеке від їх ідеалізованих уявлень, мають можливість відчувати наскільки різняться ці дві реальності. Навіть якщо студент до практики в школі міг бачити “ідеальний” урок мистецтва в інтернет-просторі (YouTube, Facebook та ін.), то під час присутності на реальному online-уроці (з реальним вчителем, реальним класом, реальними навчальними ситуаціями та тими проблемами, які виникають під час уроку) він набуває можливість спостерігати за

“живим”, “справжнім”, “дійсним”. І це безцінний практичний досвід, який отримує молодий фахівець, оскільки кожен раз спостерігає новий урок, в залежності від особливостей учнів класу, їх поведінки, рівня мистецької освіченості та розвитку емоційної сфери школярів. Тобто, студенти ознайомлюються з широким спектром різних реалістичних педагогічних ситуацій, про які не можливо дізнатися з жодної методичної літератури. Саме цей чинник впливає на свідомий вибір подальшої професійної діяльності, на професійне самовизначення студента.

Поруч із зазначеними позитивними факторами, на практиці має місце така проблема як боязкість студентами учнівської аудиторії. На нашу думку, рішенням цієї проблеми стало б використання активних методів навчання студентів з дисциплін методичного характеру (Методики музичної освіти, Методики викладання інтегрованого курсу мистецтва та ін.), які сприяють свідомому ставленню до теоретичних знань, розумінню їх практичної значущості, вмілому переведенню педагогічної теорії в практичну площину. Одним з варіантів вирішення означеної проблеми вбачаємо у застосуванні тренінгових технологій, моделюванні педагогічних ситуацій на семінарських заняттях з психолого-педагогічних і методичних дисциплін, які дозволяють навчити студентів вирішувати професійні задачі, організовувати свою поведінку у відповідності із вимогами майбутньої професії.

**Підтримка зворотного зв'язку з вчителем мистецтва та адміністрацією школи** важлива керівникові практики як рефлексія власної діяльності та реалізація перехресного контролю дій практикантів. Регулярне спілкування з вчителем мистецтва, директором школи дозволяє вчасно реагувати на виниклі проблеми або навпаки отримати необхідну інформацію щодо очікувань від роботи практикантів і спрямовувати їхні дії в потрібному напрямку.

Важливо також залучати самих студентів до продуктивного спілкування з представниками школи та вчителями, що значно покращує комунікативні навички, навички мовлення, педагогічну культуру в цілому. Спілкування студентів із адміністрацією школи, учнями, вчителями, методистами, колегами-практикантами

забезпечує діалогічну взаємодію, що зрештою позитивно впливає на майбутню професійну діяльність.

**Проведення звітної конференції** є підсумковим етапом навчальної педагогічної практики, на якому студенти звітують про всі види діяльності, опановані за період її проходження. Відбувається це під час організованої керівником практики online-конференції, на якій студенти демонструють спільно підготовану презентацію, що містить фото- та відео-матеріали.

Зауважимо, що створення спільного продукту (презентації для звітної конференції або виховного заходу) з одного боку значно активізує творчу самостійність студентів (індивідуальний пошук цікавого дидактичного матеріалу, ідеї, форми та реалізації й оформлення), а з іншого – дозволяє набути таких важливих для сучасного світу навичок як робота в команді, об'єднання зусиль, знаходження спільних рішень і компромісів, вмінь домовлятися в процесі комунікації тощо.

Завершальною формою роботи керівника практики є **перевірка й оцінка документації студента-практиканта**. В дистанційному форматі це відбувається через інтернет-ресурс Google Workspace, де керівник створює папку та надає доступ до неї студентам з метою завантаження звітної документації з практики.

Підсумовуючи окреслені особливості організації навчальної педагогічної практики в умовах дистанційного навчання та військового стану, хочеться наголосити на тому, що саме під час проходження практики у студентів значно інтенсифікується процес професійного самовизначення завдяки наданій можливості отримувати уявлення про професію вчителя мистецтва за своїми особистими враженнями. Погляд на роботу вчителя в школі, так би мовити, “з середини” вносить певні корективи в переконання й упередження студентів щодо майбутнього професійного шляху.

Отже, навчальна педагогічна практика – це навчальний простір, де набуває формування професійне “Я” майбутнього вчителя мистецтва. Це ніби процес входження у професію, де може посилитися бажання студента працювати педагогом, або з'являться сумніви щодо правильності обраної професії. Тож надзвичайно важливо керівнику практики створити всі необхідні умови для того,



щоб по її завершенні в студента з'явилася тверда переконаність у вірному виборі своєї майбутньої професії – професії вчителя мистецтва.

### Перелік використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Вип. 1 (б). К. : НПУ, 2004. С. 3-5.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи ; за ред. Г. О. Балла, В. О. Киричука, Р. М. Шамалашвілі. К. : ІЗТН, 1997. 136 с.
4. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
5. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
6. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. 416 с. (Библиотека учителя).
7. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. Л. Губернський, В. Андрущенко, М. Михальченко та ін. К. : Знання України, 2002. 577 [3] с.
8. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х. : Веста: Видавництво "Ранок", 2006. С. 43-45.
9. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К. : Т-во "Знання" УРСР, 1989. 48 с.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посібн.]. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

Ірина Топчієва, Сьюй Цін

## ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ

Необхідність підвищення якості професійної підготовки в педагогічних університетах України, спричинена новими реаліями в житті українського суспільства, координує зміст і форми організації навчального процесу на факультетах мистецтв, актуалізує першочерговість змін у підходах до мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Основним завданням, якого є формування інтелектуально-духовної еліти українського суспільства, органічного поєднання “макро” і “мікро” ідентичності в структурі особистості студентів, як носіїв національної культурної спадщини, здатних до трансформації етнокультурних знань, актуалізації культурного спадку свого народу.

З цієї позиції глобального значення набувають вимоги до організації диригентсько-хорової підготовки, орієнтованої на етнокультурний вектор з базовими принципами національної самосвідомості, національної ідентичності, соціокультурної відповідності, діалогу культур у навчальному процесі.

Оскільки сучасні підходи до підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір стратегій і методів навчання, передбачається розширення можливостей для вдосконалення навчального процесу, який має супроводжуватися серйозною науковою рефлексією щодо кореляції традицій, моделей і методик мистецької освіти відповідно викликів, що постали сьогодні перед українським суспільством.

Досліджуючи питання етнокультурного аспекту диригентсько-хорової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів, варто акцентувати увагу на тому, що поняття університет (нім. universitat, від лат. universitas – “сукупність”,

universitas magistrorum et scholarium – сукупність, об'єднання тих, хто вчить, і тих, хто навчається) – автономний заклад вищої освіти, тип якого сформувався в Європі за середньовіччя, в якому освітня діяльність поєднується з науковою роботою та служінням суспільству [12]. Перші університети в Європі, як осередки освіти і культури, виникли в Болоньї (1158 р.) Оксфорді (1167 р.), Парижі (1215 р.) та в інших містах Італії, Франції, Британії, Чехії. Першим університетом на землях України вважають Слов'яно-греко-латинську академію в місті Острог Острозька академія (1580 р.), Київську Мазепинсько-Могилянську академію, яку перейменовано у Києво-Могилянську академію (1632 р.), Львівський університет, який зараз носить ім'я Івана Франка (1661 р.).

В усі часи основна місія університетів полягає у цілеспрямовано-сталому забезпеченні формування інтелектуальної, культурної особистості; пізнанні, збереженні та примноженні накопичених людством знань і культурного спадку етнічного осередку в межах якого існували університети. Впродовж значного історичного шляху західна цивілізація запропонувала ряд функціональних моделей університету.

Німецька модель базувалася на концепції теоретика освіти Вільгельма фон Гумбольдта. Діяльність університету за гумбольдтською моделлю визначали принципи: принцип єдності місії дослідження та навчання; принцип академічної свободи, яка включає свободу вчитися і свободу викладати; принцип самодостатності кожної з наукових дисциплін; принцип збереження культурних кодів етносу [12]. Німецька модель університетської освіти абсорбувала у собі роль охоронця національної культури, відповідального за формування національної ідентичності.

Британська модель, в основу якої покладено ідеї дослідника Джона Генрі Ньюмена, функціонує на засадах принципу взаємодії спільноти інтелектуалів, відповідальних за трансфер знань та опирається на домінівну ідею університету як осередку і оселі мудрості, світоча світу, посланника віри, *alma mater* молодій генерації [12].

Французька модель (наполеонівська) передбачає підготовку кадрів за єдиними, чітко визначеними навчальними планами й

освітніми програмами; концентрацію на навчанні, що спричиняє відокремлену від університетів організацію наукових досліджень; підконтрольність університету уряду і відокремлення науки від освіти. Французька модель орієнтується на підготовку професіоналів в університетах, здатних обслуговувати державу, задовольняючи її потреби [12].

Американська модель функціонує на базових принципах служіння суспільству; відсутності уніфікації. Американська модель являє собою симбіоз різних моделей та типів університетів.

В японській моделі акцент робиться на синтез самобутності, ідентичності, етнокультурних традицій та інновацій в освіті. Культ педагога, історично сформований в японському суспільстві, відбивається у відомому прислів'ї “відступи на 3 кроки, щоб не потрапити на тінь вчителя”.

Китайська модель характеризується стрімким розширенням системи дистанційної освіти на всіх рівнях її реалізації; високим статусом педагога та педагогічної діяльності; впливом ідей конфуціанства на моральне виховання; опора на етнокультурне і патріотичне виховання.

Критично осмислюючи сформовані попереднім досвідом моделі університету та результати їх утілення на практиці, можливо виокремити домінантні складові, що є базисом університетської освіти, а саме: вивчення і трансляція культури, навчання фаху, наукові дослідження і плекання нових науковців. Представлені функції у повній мірі відображені у змісті освітньої політики університету імені М. П. Драгоманова, що опирається на національні етнокультурні чинники та цінності, які визначають своєрідність характеру саме української мистецької освіти, й вбирає прогресивні світові культурно-освітні тенденції.

Відповідно державних стандартів вищої освіти в університеті чітко сформульовані кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в яких нарівні з рамковими вимогами до компетентностей і результатів навчання визначений етнокультурний вектор щодо обов'язковості сформованості у студентів соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а

також вимоги до формування національного патріотизму студентів на основі традицій самобутньої української етнокультури у межах глобальної світової культури та відповідно “ноосферної концепції” В. Вернадського про космічний масштаб культурної діяльності, функції культури як універсального феномену зв’язку Людини і Всесвіту [3].

З цієї позиції все більшого значення набуває етнокультурний контекст організації диригентсько-хорової підготовки на факультеті мистецтв. Адже професійне формування майбутнього вчителя музичного мистецтва має розглядатися, перш за все, з ракурсу формування людини культури, представника культурної еліти української нації, яка має аналізувати, прогнозувати ризики і виробляти стратегії протистояння викликам.

Фахове становлення нової генерації майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних залучити молоде покоління до спілкування з народним музичним мистецтвом, значною мірою залежить від формування їх етнокультури, яка посідає одне з провідних місць у процесі фахової підготовки студентів, зокрема диригентсько-хорової. Оскільки народне мистецтво являє собою продукт духовного і культурного розвитку будь-якої нації, її генетичний етнічний код.

Проблема формування етнокультури особистості розроблялася в працях філософів (В. Андрущенко, П. Копнін, Б. Новіков та ін.); психологів (П. Зінченко, Г. Костюк, О. Лук та ін.); музикантів-педагогів (А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); музикознавців (О. Бенч, В. Лащенко, В. Медушевський та ін.). Науковці одноставні в позиції про те, що питання етнокультури в умовах сьогодення є пріоритетним завданням формування цілісної особистості майбутніх фахівців, а освіченість, інтелект, духовність, культура, прагнення до творчості є найважливішими чинниками розвитку особистості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто зауважити, що в українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренко поняття культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) трактується як рівень оволодіння соціокультурним досвідом людства, галуззю знань або

діяльності. Беручи до уваги дану трактування, культура виступає передумовою і результатом освіти людини [4].

Кожна культура вписується в контекст іншої культури, обмін з якої створює невичерпні можливості подальшого руху і розвитку. Взаємодія культур починається, як правило, з мистецької сфери, оскільки ця частина культури є найбільш активною і рухливою в системі національної культури. При цьому діалог у сфері мистецтва дозволяє здійснювати обмін кращими мистецькими досягненнями і цінностями кожної з культур. Відтак, культура тісно пов'язане поняття цінності. Оскільки всі досягнення мають мету, яка регулюється потребами та цінностями, відповідно світ культури є світом цінностей. Культура є сукупністю, системою цінностей, вироблених людством, а етнокультура є сукупністю, системою національних цінностей, мистецьких надбань, шедеврів народної творчості.

Розвиток етнокультури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки визначає вектор формування диригентсько-хорової компетентності студентів, характер їх подальшої мистецької діяльності в контексті національного впливу.

У цьому зв'язку особливого значення набуває проблема формування етнокультури студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Мистецтво, зокрема хорове мистецтво, є майстернею самопізнання культурних надбань української нації. Домінантне становище мистецтва в ряду загальних навчальних дисциплін предметів, здатних активно формувати цілісну, грамотну, розвинену особистість майбутніх учителів музичного мистецтва, пояснюється ще й тим, що в спілкуванні з творами народнопісенної творчості студенти долучається до світу геніального колективного митця, ідентифікує себе з ним, “проживає” разом народним музичним твором його інтелектуально-емоційну мистецьку конструкцію, а у процесі диригентсько-хорової підготовки під час роботи з хоровими колективами майбутні вчителі музичного мистецтва втілюють у звучанні власну інтерпретацію пронесених через себе художніх образів української народної пісні. Таким чином, розвиток комплексу професійних якостей майбутніх учителів

музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки визначає вектор формування музичної культури студентів, характер їх подальшої мистецької діяльності в рамках етнокультурного підходу.

Диригентсько-хорова діяльність є тією ланкою, яка об'єднує студента з його особливим потягом до народнопісенного мистецтва, тим самим створюючи універсальне середовище для формування етнокультури майбутніх учителів музичного мистецтва. Усвідомлюючи специфічність і життєву необхідність отримання саме цієї підготовки (диригентсько-хорової), студент спрямовує свої дії на її опанування та вдосконалення. Адже диригентсько-хорова діяльність відноситься до духовно-творчого виду діяльності, яка забезпечує створення особливих символічних форм, що фіксують (через хорове мистецтво) вищі цінності національної музичної культури.

У даному контексті варто зауважити, що українське музичне мистецтво є мистецтвом діалогу в процесі якого формується особистість. У диригентському мистецтві це діалог виконавської діяльності і рівня музичної культури хормейстера, у результаті якого формується особистість майбутнього фахівця.

Розглядаючи “етно” як народ або історично сформовану спільноту людей, що характеризується стабільними ознаками мови, культури, психологічного складу, стійкими між поколіннями зв'язками, а також, усвідомленням свого спільного походження, визначенням самоназви, доцільно зазначити, що розвиток етносу пов'язаний з культурою. Визначаючи етнокультуру як культуру, першоджерелом якої є колективна творчість спільноти, що включає спосіб життя, світогляд, мову, народне мистецтво, В. Лісовий характеризує її як “етнічне осердя” і складник професійної культури, що значною мірою визначає самобутність національної культури в сучасних державах [6]. Специфіка етнокультури, відносно інших культур, за твердженням В. Лісового, є “життєвим світом”, який охоплює все, що дана спільнота колективно створює: спосіб поведінки, суспільні установи, спосіб виробництва, мову, етносимволіку, міфи, ритуали, музичну і художню творчість, що і є “найглибшим джерелом унікальності будь-якої етнокультури” [6].

Конкретизація сутності представленого феномена дозволяє визначити, що сформована етнокультура особистості майбутніх учителів музичного мистецтва проявляється у високому рівні освоєння національної народнопісенної культури і фольклору та завдяки наявності професійно важливих якостей та здібностей забезпечує ефективне використання її надбань у навчальній і подальшій професійній діяльності.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває етнокультурний аспект диригентсько-хорової підготовки студентів з позиції спрямування до свідомого засвоєння етнокультурних знань та вміння ними користуватися у навчальній та науковій діяльності, формуючи тим самим уміння трансформувати етнокультурний досвід у майбутню професійну діяльність. Адже досвід, як сукупність знань, умінь, ціннісних установок, який має етнокультурний контекст, відкриває шлях до свідомого опрацювання, збереження, перетворення й використання майбутніми вчителями музичного мистецтва етнокультурних продуктів українського та інших народів світу.

У цьому ракурсі варто наголосити, що потужною складовою етнокультури є народнопісенна і фольклорна творчість України, що дозволяє більш рухомо і достатньо активно формувати у майбутніх учителів музики сучасне естетичне ставлення до музично-фольклорних традицій і форм та їх відображення у навчальному мистецькому просторі. Широкий спектр функцій народно-музичного мистецтва, його доступність, різноманіття форм уможливорює набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва знань про етнокультурну спадщину української нації та ефективно використовувати його у диригентсько-хоровій підготовці на факультетах мистецтв.

Створення етнокультурних стратегій диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає активний розвиток самосвідомості студентів, зокрема найважливішу її компоненту – етно- і націоідентичність. Дана проблема достатньо широко висвітлена у наукових роботах В. Андрущенка, М. Боднар, В. Кременя, В. Ляха, В. Савельєва та інших учених, в яких розкриваються питання культурно-цивілізаційної ідентифікації



українського народу та піднімаються питання етнічної та національної ідентичності в сучасному освітньому просторі [1; 2].

У цьому аспекті поняття “етнічна ідентичність” на думку В. Арбеніної “вбирає усвідомлення і сприйняття особистістю себе як члена етнонаціональної групи, що виявляється у почутті спільності та сприйнятті як цінності її основних характеристик” [10].

Тому акцент на виявлення механізмів і сприяння процесам етнічної ідентифікації майбутніх учителів музичного мистецтва під час виконання диригентсько-хорових завдань має бути у пріоритеті педагогічної уваги, оскільки ідентичність, як психологічне “утворення, не виникає природно, а привноситься у свідомість в процесі цілеспрямованого впливу” [10, с. 109].

У зв'язку з цим бачиться доцільним у системі загальнокультурних і спеціальних (фахових) компетентностей, які мають набути під час навчання майбутні вчителі музичного мистецтва, виокремити етнокультурну, як інтегральну складову його “макро” та “мікро” ідентичностей. У цьому процесі акцентується посилена увага на формування світоглядної позиції студентів під час наукової та навчальної діяльності, яка вбирає усвідомлення ними власної приналежності до світової спільноти фахівців мистецької освіти, а також, спроможність бути людиною культури, митцем-інтелектуалом та педагогом-інтелігентом (макроідентичність). З іншого боку, активуються маркери національної ідентичності у процесі підготовки і презентації творчих і наукових проєктів відповідної тематики, що спрямовує студентів до усвідомлення себе частиною української національно-культурної спільноти та сприйняття цієї приналежності як аксіологічно вагомого компонента власного “я” (мікроідентичність).

Як показують останні події етнічна ідентичність й українські особистісні етнічні риси є тими символами на яких тримається колективна свідомість української нації, які ненавидять і паплюжать наші вороги. Як писав М. Кундера “перший крок до ліквідації нації – стерти її пам'ять, знищити її книги, її культуру, її історію; потім написати нові книги, створити нову культуру, вигадати нову історію. Поволі нація забуватиме, якою вона була та якою вона є. Світ забуде її ще швидше” [5]. Прикладом чого є зруйновані музеї видатного

українського філософа Г. Сковороди, відомої усьому світу народної художниці, Національної легенди України М. Примаченко, мозаїки А. Горської та ін. Свідоме знищення яких відбувається у той час, коли ЮНЕСКО визнало Г. Сковороду одним з п'яти найвидатніших мудреців Людства, а Виконавча рада ЮНЕСКО ухвалила рішення відзначати нові пам'ятні дати у 2022-2023 роках: 150-річчя від дня народження видатної української оперної співачки С. Крушельницької та 300-річчя філософа Г. Сковороди у 2022 році [11]. Це теж питання системи передачі й відтворення культурних кодів у контексті “макро” та “мікро” ідентичності студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва.

Активізації етнокультурного контексту диригентсько-хорової підготовки сприяє трансдисциплінарний вимір комплексного впливу навчальних дисциплін на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського. Оскільки, на думку Г. Падалки “педагогізація навчання з дисциплін музично-педагогічного циклу дозволяє наблизити фахову підготовку до практичної діяльності за умови інтеграції музично-педагогічних знань” [8].

Спрямування студентів до дослідження змістових особливостей української етнокультури, зокрема таких її складових як диригентська, вокально-хорова і хореографічна, сприяє формуванню макроідентичності майбутніх учителів музичного мистецтва під час підготовки і написання наукових курсових, бакалаврських і магістерських робіт, коли досліджуючи наукову проблему студент здатний віднайти й адекватно оцінити місце української етнокультури у глобальному світовому просторі культури та освіти. Завдяки зануренню студентів у предмет наукового дослідження відкриваються етнокультурні зв'язки, породжуються нові смисли, стимулюється критичне мислення, підживлюється креативність та підвищується його адаптивність до нових умов, актуалізація яких здатна досягнути цілей наукового пошуку.

Націленість на формування мікроідентичності майбутніх учителів музичного мистецтва є надзвичайно важливим для студентів, оскільки мотивує їх до реалізації власних інтелектуальних здібностей і набутих творчих навичок. Акцентуація педагогічної уваги на внутрішньому “Я” студентів з позиції “Хто я?”, “Що я можу

зробити сьогодні для своєї нації?”, “Який репертуар підібрати для волонтерських концертів?”, “Які я можу внести новації в етнокультурну діяльність свого навчального хорового колективу?”, “Яким етнокультурним змістом наповнити аранжування й транскрипцію українськими х народних пісень?”, “Чи зможу я підготувати і провести лекцію-концерт про жанри української народної пісні?”, “Чи знають мої друзі, що в ЮНЕСКО зібрана фонотека народних пісень країн усього світу, що у фонді України знаходиться 15,5 тисяч пісень а на другому місці перебуває Італія з кількістю 6 тисяч народних пісень?” дозволяє досліджувати студентами міру сформованості власної етнокультури і на цій основі визначати шляхи самовдосконалення.

Використання ідей етнокультури дозволяє в новому ракурсі організувати диригентсько-хорову діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва під час засвоєння ними збагачених новим змістом навчальних дисциплін, наповненого етнокультурним матеріалом репертуару мистецьких навчальних колективів, написання анотацій на хорові твори, курсових і бакалаврських робіт за оновленою тематикою, підготовки й презентації доповідей на етнокультурну тематику на засіданнях наукового студентського товариства.

Саме нагальність акцентованого розвитку творчої індивідуальності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки, створення умов для самостійного здійснення студентами мистецького процесу як акту трансляції і трансформації продуктів етнокультурної творчості, зумовлює нагальність етнокультурних змін для формування у студентів творчої активності, цілеспрямованості, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні диригентсько-хорових завдань. Рух навчального мистецького процесу в етнокультурних напрямках його організації передбачає широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять. У даному вимірі диригентсько-хорову підготовку студентів факультетів мистецтв на основі етнокультурного підходу можна розглядати як інновацію, оскільки в результаті його застосування у майбутніх учителів музики формуються диригентсько-хорові компетентності, употужнюється творчий

інтелект, активізуються зусилля для засвоєння досвіду, надбань, етнічно-культурних особливостей, а також, примноження етнічної культури, належності, збереження народнопісенних скарбів і фольклорних традицій, що сприяє розширенню навчального простору для набуття студентами навичок етнокультурної організації та упорядкування диригентсько-хорового процесу.

У галузі фахової підготовки майбутніх учителів музики диригентсько-хорова діяльність володіє багатогранними засобами формування у студентів естетичних смаків, духовної культури, гуманності, національної свідомості, патріотизму. У процесі диригентсько-хорової підготовки студентів акцентований вплив народного музичного мистецтва як синтезованої діяльності формує особистість майбутніх учителів музичного мистецтва засобами багатой тематичної, жанрової та стилістичної палітри народнопісенного та фольклорного матеріалу. Виховання інтересу та любові до національного музичного мистецтва має вагомим значення у формуванні ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва на професійну діяльність, що, відповідно, визначає рівень професійних і творчих прагнень, які неодмінно впливають на інтенсивність та якість диригентсько-хорової студентів на факультетах мистецтв.

Диригентсько-хорова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснюється під час індивідуальних занять у класах з диригування та на практичних заняттях з навчальними хоровими колективами. Відповідно новітніх вимог, навчально-методичне забезпечення диригентсько-хорового навчання студентів має ґрунтуватися на етнокультурних підходах педагогічної науки, опиратися на взірці національного музичного мистецтва та досвід корифеїв диригентсько-хорового виконавства, відповідати вимогам суспільства до музичних педагогів і виконавців, зумовлюватися кваліфікаційними вимогами до бакалаврів музичного мистецтва та змістом освітньо-професійної програми підготовки фахівців мистецької галузі. Дотримання цих вимог можливе за умови організації диригентсько-хорової підготовки студентів на засадах етнокультурного підходу, як базису формування диригентсько-хорової компетентності майбутніх учителів музики.

Розгляд досліджуваної проблеми дозволяє зробити припущення про те, що впровадження у диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурного підходу дає змогу формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва особистісну педагогічну концепцію та авторську технологію професійної діяльності, основи якої закладаються у процесі музично-теоретичної, вокально-хорової та диригентської підготовки на факультетах мистецтв. Теоретична обізнаність є основою для володіння майбутнім учителем музичного мистецтва свого фаху. Досвід музично-освітньої діяльності реалізує творчі можливості майбутнього педагога. Мотивація педагогічної діяльності сприяє активізації та інтенсифікації навчального процесу, спрямовуючи його в русло соціально значущих вимог. Ціннісно-етнокультурні орієнтації визначають переваги у виборі творів музичного мистецтва.

У процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва активно здійснюється індивідуальна корекція з метою набуття навичок роботи з творами народного фольклорного мистецтва, відбувається виявлення внутрішніх ресурсів студентів (етнічної приналежності, характеру, психологічного складу, інтелекту, вольових якостей, емоційних процесів, ініціативи, творчої складової), що комплексно впливає на рівень мотивації, самореалізації та прагнення до досягнення вершин професіоналізму в диригентсько-хоровій діяльності з опорою на етнічні базиси кодів самоідентифікації.

Етнокультурна спрямованість у даному аспекті пов'язується не тільки зі знаннями особливостей національного фольклору, нестандартними підходами до аранжування, трактування та інтерпретації творів народного музичного мистецтва, але й волею, стійкістю мотиваційно-емоційної зарядженості, рівнем використання творчого потенціалу. Дана теза віддзеркалює ту основу, навколо якої компонуються основні компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, підпорядковані головній меті – досягненню студентами високого рівня самореалізації у вирішенні різноманітних ситуативних завдань, що постають під час диригентсько-хорової підготовки, а саме: оволодіння фаховими знаннями; набуття праксеологічного та комунікативного досвіду під час вирішення тих

чи інших творчих завдань; досягнення творчого партнерства і творчої результативності у процесі педагогічної взаємодії з хорovým колективом; самостійний пошук і досягнення студентами діяльно-творчого результату на основі набутих знань, прийомів та навичок диригентсько-хорової діяльності з урахуванням етнокультурного контексту її перебігу.

Варто зауважити, що специфіка диригентсько-хорової підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів нерозривно пов'язана з формуванням стилю педагогічного керівництва навчальним колективом, завданнями управління колективною діяльністю, активізацією творчо-мисленнєвих процесів у руслі ідей української педагогіки співтворчості.

Як організатор художньо-творчого процесу студент повинен продумати і вирішити цілий ряд питань, а саме: організація колективу; зміст і хід репетицій; визначення цілей і завдань спільної творчості, формування стратегії розвитку творчого колективу, прогнозування перспектив і стимулювання його зростання, вміння швидко і ефективно вирішувати актуальні на даний час питання функціонування хорового колективу; спрямовувати роботу до ефективного втілення власної інтерпретації у звучання хорового колективу. Важлива здатність керівника до нівелювання конфліктних ситуацій у хоровому колективі, що передбачає знання менталітету українського народу. Цілком очевидно, що успішно виконувати функції керівника, реально очолювати хоровий колектив зможе тільки та людина, яка є творчим лідером, стоїть на чолі колективу не за посадою, а в силу професійно особистісних якостей, волі і харизми.

Різноманіття характеристик тільки підтверджує різноплановість і поліфункціональність диригентсько-хорової діяльності, яка поєднує глибокі професійні знання, інтелектуалізм, критичність, аналітично-оцінювальний, образно-асоціативний склад мислення, здатність до рефлексії та емпатії, управлінсько-вольові якості тощо. Її поєднання і взаємне доповнення як творчих, так і управлінських сторін, розкривається в організаційному, психологічному, педагогічному, виконавському та етнокультурному аспектах, що потребує

розвиненого аналітико-критичного, асоціативно-образного, творчо-проективного мислення.

Даний процес ґрунтується на закономірностях педагогіки мистецтва, обумовлених інтонаційно-образною природою музики, її зв'язками з українською народною піснею та українським фольклором. Все це спрямовано на духовно-культурне осягнення студентами національного українського музичного спадку, на тонке і змістовне розуміння філософії українських народних пісень, їх мистецької цінностей, мистецького різнобарв'я у категоріях почути, побачити, відчути, усвідомити, транслювати, насолоджуватися тощо.

Розглядаючи етнокультуру як засіб саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо зробити припущення про те, що, процес “входження” студентів в етнокультуру передбачає: “входження” в інформаційний простір шифрів народнопісенної української творчості, розгляд та скрупульозне вивчення їх особливостей у всій різноманітності й унікальності; відчуття кожним учасником диригентсько-хорової підготовки власної значущої місії у даній діяльності; пізнання радості, творчого натхнення, отримання гедоністичного задоволення від спілкування з творами українського народного мистецтва і визначення важливості причетності до цього процесу в якості аранжувальника, трактувальника, імпровізатора тощо.

Аналіз наукових праць О. Бенч, А. Козир, А. Лащенко та інших провідних науковців, педагогів, музикантів дозволив дійти висновку про те, що організація диригентсько-хорової підготовки у світлі етнокультурного підходу передбачає щільні інтеграційні зв'язки диригентсько-хорових дисциплін з різновидами мистецтва. Духовно-культурна спільність усіх мистецтв дає підставу розглядати диригентсько-хорову діяльність крізь призму етнокультури. Охоплення й оперування студентами різноманітною інформацією дозволяє сприймати хорове мистецтво через фокус фольклору, літератури, живопису, хореографії, наводити містки з архітектурою, скульптурою, графікою, звертатися до фундаментальних знань (фізика, геометрія, математика, астрономія, хімія тощо). Ключовим поняттям цього процесу виступає синкретизм. Художньо-синкретичні дії дозволяють удосконалювати хорову творчість за

допомогою пластики, жести, фарб, що сприяє усвідомленню студентами унікальності, цілісності, ціннісних та етнокультурних основ диригентсько-хорового мистецтва.

Динаміку ефективної реалізації етнокультурної стратегії у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечують такі якісні психологічні характеристики студентів факультетів мистецтв як: відкритість, що виражена в пошуку нового, незвичайного, незвичного в художніх образах українських народних пісень; здатність відмовитися від стереотипів та шаблонів їх трактування; активність, яка забезпечує постійну готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективної адаптації творів народної музичної творчості до сучасного навчального диригентсько-хорового процесу; комунікабельність, як необхідність встановлювати суб'єкт-суб'єктний зв'язок; креативність, що забезпечує творче відношення до організації диригентсько-хорової діяльності; рефлексія, як здатність до самооцінювання та самокорекції власних дій; інформативність, як засіб діалогізації мистецького процесу під час пошуку шляхів утілення інтерпретації художнього образу української народної пісні у звучання хорового колективу тощо.

Етнокультурний аспект диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має базуватися на взаємодії методичних знань, умінь, мотивів, цільових і ціннісних установок, а також на формуванні початкового досвіду вокально-хорової діяльності на основі народного фольклору, що включає: систему теоретично-методичних знань; систему сформованих умінь на репродуктивному, реконструктивно-варіативному і творчому рівнях; досвід залучення української народнопісенної творчості до здійснення вокально-хорової діяльності; емоційно-ціннісне відношення до творів національної музичної культури. Даний ракурс диригентсько-хорової підготовки вимагає комплексного підходу і регламентується освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра та магістра.

Розвиток етнокультури майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, як частини духовної культури, сприяє формуванню гармонійно розвиненої, цілісної і творчої



особистості. Народнопісенне мистецтво найбільш повно забезпечує духовне становлення особистості студентів, формує етнокультуру і ціннісні смисли. Досвід емоційно-образного, ціннісного сприйняття української народної пісні є фундаментом ціннісного відношення студентів до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, специфіка диригентсько-хорової діяльності в концентрованому вигляді відображає культурні цінності національної української пісенності, допомагає студентам глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ, розширити музичний простір, відкрити для себе нові етнокультурні грані для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Творча природа диригентсько-хорової діяльності уможливорює активне впровадження етнокультурних технік у мистецьке навчання студентів для активізації етнокультурної ідентичності майбутніх учителів музики у категоріях пісенно-фольклорної образності, образної емоційності, мануальної пластичної та варіативності, діалогізму, мислення на рівні культурних еталонів і діалогу культур для пошуку нового художньо-образного наповнення, інтонаційно-звукового оновлення, змістовно-культурної інтенсифікації мистецьких актів у всіх формах диригентсько-хорової підготовки.

Необхідність розширення простору диригентсько-хорової підготовки для виявлення студентами ініціативи, свободи, волі, самостійної творчості направлення їх до самостійного дослідження національних фольклорно-пісенних традицій, мистецьких творів спрямовує навчальний процес в етнокультурному напрямку його організації. Дані умови передбачають наповнення диригентсько-хорових дисциплін національною культурою, а також доповненою та збагаченою інформацією про культуру інших народів світу.

За таких обставин акцентованого значення набуває саме етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як невід'ємний концепт диригентсько-хорової підготовки на факультетах мистецтв.

Сутність етнокультурної спрямованості виявляється спрямуванні форм, методів і засобів диригентсько-хорової підготовки на формування майбутніх учителів музики як суб'єктів українського етносу, здатних до самовизначення і самоідентифікації,

спроможних до осмислення, вивчення і трансляції українських музично-культурних етнопродуктів.

Реалізація етнокультурної спрямованості диригентсько-хорової підготовки на факультетах мистецтв можлива за умови дотримання ряду принципів, а саме: принципу введення в етнокультурний фольклорно-пісенний простір (напрацювання кейсу національно-культурних цінностей, історично-соціального досвіду українського етносу); принципу духовного комфорту (забезпечення відчуття затишку, спокою, захищеності, україномовного середовища); принципу інтеграції (перехід від національної культури до пізнання культур народів на території України та прийняття світових культурних цінностей); принципу діалогу культур (сприяння процесам культурного взаєморозуміння, міжетнічної толерантності, саморозвитку).

Шляхами реалізації етнокультурної спрямованості диригентсько-хорової підготовки на факультетах мистецтв як педагогічними умовами досягнення ефективності навчального процесу є: активізація інтересу студентів до української народної пісні та фольклору, набуття музично-культурних знань для продуктивної диригентсько-хорової діяльності; створення атмосфери “діалогу культур” під час інтерсуб’єктної взаємодії викладач-студент; залучення студентів до етнокультурних традицій у навчальному диригентсько-хоровому процесі, які мають потужний мистецький потенціал.

Безумовно важливою у цьому процесі є інтегративно-дисциплінарна складова диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка у більш широкому спектрі може надати етнокультурні знання і досягнути комплексної результативності, спрямованої на особистісно-професійне становлення студентів. Суттєву роль відіграють дисципліни диригентсько-хорового циклу, основними завданнями яких в ракурсі етнокультурної стратегії кафедри є: ознайомлення студентів з основними етапами розвитку етнокультури в українському і світовому вимірі; вивчення жанрово-стильових особливостей народної музичної творчості; напрацювання власного репертуарного фонду народних пісень України та інших країн; формування “макро”

і “мікро” ідентичності студентів на засадах національної свідомості, зацікавленості українською та іншими світовими народними культурами.

Інтегративний характер диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв базується на основних положеннях педагогіки мистецтва, а саме: цілісності, образності, асоціативності, варіативності, інтонаційності, розуміння тонкощів яких можливе лише за умови та в перебігу розвитку етнокультури студентів. Педагогіка співробітництва у даному процесі сприяє не тільки диригентсько-хоровому розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, але й формує високий рівень етнокультури студентів.

Отже, етнокультурний вектор диригентсько-хорової підготовки спрямовує студентів до фахового самовдосконалення, забезпечує розширення фахового тезаурусу, національного світогляду, вивчення й інтерпретацію творів народного музичного мистецтва, а відтак, сприяє формуванню високого рівня етнокультури.

Розгляд досліджуваної проблеми дозволив з'ясувати наступне:

– формування етнокультури у процесі диригентсько-хорової підготовки займає важливе місце в розвитку цілісної особистості майбутніх учителів музичного мистецтва;

– ефективність формування етнокультури залежить від розвитку музичних здібностей студентів, що дають можливість найбільш повно охопити, зрозуміти, осмислити філософію української народнопісенної творчості, віднайти необхідні шляхи для розуміння, інтерпретації та втілення художнього образу мистецького твору у диригентсько-хоровій навчальній діяльності;

– результативність впливу музичного мистецтва на формування етнокультури майбутніх вчителів музики залежить від вмілого використання етнокультурного тезаурусу в диригентсько-хоровому процесі;

– комплексний вплив музичної культури на особистість майбутніх вчителів музики відіграє важливе значення в стійкості до несприятливих факторів, умінні подолання психологічних бар'єрів у роботі з хором колективом, формуванні комунікативної культури студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Отже, формування етнокультури студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має спрямовуватися у площину мотивації цінностей особистісного розвитку студентів, а саме: розвитку фахової компетентності для результативної творчої диригентсько-хорової діяльності; набуття професійної майстерності для реалізації власної системи цінностей у процесі роботи з хором колективом; розвитку творчого потенціалу, що передбачає засвоєння існуючого багатства народнопісенної культури й відкриття нового для самореалізації у диригентсько-хоровій справі на основі гуманістичних орієнтирів, які нададуть майбутнім учителям музики реальну можливість творчо-імпровізаційної ініціативи.

Процес організації диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в рамках етнокультурного концепту її здійснення передбачає звернення до мистецького досвіду поколінь, до прямого спостереження і особистісного діалогу з українською народною піснею та національним фольклором, орієнтує до заглиблення у власний музичний світ, до потреби духовної насолоди спілкування з народнопісенним мистецтвом. Адже саме в умовах засвоєння музичного мистецтва на рівні досвіду виявляється емоційно-ціннісне відношення до музичних народних скарбів, що потребує від студентів відкритих емоцій, безпосередніх вражень, постійного діалогу з мистецькими творами, з продуктами етнокультури різних народів.

Доцільно зазначити, що етнокультурна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає введення в диригентсько-хорову підготовку традиційних та інноваційних етноформ, а саме: теоретичні (вивчення в аудиторії), практичні (фольклорно-хорові, обрядові ансамблі, етновиставки), науково-пошукові (формування власного фольклорного кейсу, його систематизація та представлення на відповідних відео-форумах).

Впровадження вищезазначених форм у диригентсько-хорову роботу вимагає від педагогів спеціальних зусиль, спрямованих на етнокультурну організацію навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема таких її різновидів як етнофотоколажи, флешмоби, етнобатли, відео-роліки, відео-кліпи з етнокультурної тематики, етноквести, фолькфести, етнофоруми,

етнічні івентформи (від англ. “event” – подія, захід) організації етнокультурних заходів і обрядових свят. З урахуванням подій сьогодення їх можливо проводити дистанційно в онлайн форматі, опрацьовувати в соціальних мережах (фейсбук, телеграм, інстаграм та ін.). Для самостійної роботи бажано пропонувати студентам опрацьовувати групи новин та розсилок за етнокультурним спрямуванням. Реалізацію етнокультурної стратегії забезпечує група інноваційних методів, які сприяють засвоєнню студентами змісту етнокультури. Такими методами є: етнокейс, етнопроект, етнодебати, етнодіалог тощо. Змістовне наповнення диригентсько-хорових занять, опосередковане етнокультурним змістом музичного матеріалу хорових творів, сприяє формуванню художнього та естетичного смаку студентів, дозволяє вільно орієнтуватися в етнокультурному просторі, освоюючи світ його цінностей.

Отже, етнокультурна організація диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана із засвоєнням, перетворенням та трансформацією студентами творів народного музичного мистецтва, усвідомлення ними загальнонаціональних культурних цінностей, які впливають на світогляд, життєві цілі, ціннісні орієнтири. Вирішальне значення у фаховому становленні студентів становленні має педагогічний вплив української народної музики, який активує етнічні коди студентів, здійснює особистісний розвиток, трансформуючи досягнення національної народнопісенної культури через спільну мистецьку діяльність у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Відповідно, етнокультурний вектор диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв формування дозволяє розширити мотиваційні площини особистісно-ціннісного розвитку студентів; розвитку фахової компетентності для результативної творчої диригентсько-хорової діяльності; набуття професійної майстерності для реалізації власної системи цінностей у процесі роботи з хором колективом; розвитку творчого потенціалу, що передбачає засвоєння існуючого багатства національної музичної культури й відкриття нового для самореалізації у диригентсько-хоровій справі на основі гуманістично-ціннісних орієнтирів, які нададуть майбутнім учителям

музичного мистецтва реальну можливість творчо-інтерпретаційної ініціативи, право на суб'єкт-суб'єктну творчу взаємодію з опорою на народнопісенну творчість та український фольклор.

Даний процес забезпечує взаємодія навчальних, психологічних, культурних і етноідентифікаційних чинників розвитку особистості студентів, які виявляються в особливостях внутрішніх перетворень майбутніх учителів музичного мистецтва, на становлення яких впливає потенціал української народнопісенної творчості впродовж диригентсько-хорової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Таким чином, забезпечення етнокультурної стратегії на всіх ланках організації диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв є необхідною умовою формування людини культури, яка відчуває зв'язок із корінням свого народу, завдяки органічному поєднанню “макро” і “мікро” ідентичності в структурі особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, усвідомлення ними вагомості власної місії учителя музичного мистецтва у майбутній професійній діяльності та відповідальності за формування етнокультури і національної ідентичності у своїх майбутніх вихованців – учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

### Перелік використаної літератури

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ : “МП Леся”, 2010. 368 с.
2. Боднар М. Б. Етнопсихологічні особливості самоактуалізації студентської молоді : монографія. Кременець : ВЦ КОГШ ім. Т. Г. Шевченка, 2007. 196 с.
3. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 1: Володимир Іванович Вернадський і Україна. Кн. 2: Вибрані праці. Ред. кол. тому: А. Г. Загородній, О. С. Онищенко. Київ : Друкарня НБУВ, 2011. 584 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
5. Кундера М. Нестерпна легкість буття. Львів : Вид-во Старого Лева, 2019. 320 с.

6. Лісовий В. Вхідження у світ етнокультури. *Етнокультура у контексті світової історії* : мат. VI міжнар. наук. семінару “Черезов. читання”, Чернівці, 20 березня 2004 р. № 3, 2004. С. 27-34.
7. Ортега Х., Гассет. “Місія університету” – візійний пошук ідеї університету і трохи більше... Львів : Літопис, 2002. 304 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Соляр Л. В. Сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2016. Вип. 3. С. 150–158.
10. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 520 с.
11. <http://www.golos.com.ua/article/359676> Дата звернення 16.07. 2022
12. [https://jmm.sspu.edu.ua/artical/lekcii/kurs\\_porivnylna\\_pedagogika/CompHEd\\_lekciy\\_TEMA\\_2\\_istoriy\\_2018.pdf](https://jmm.sspu.edu.ua/artical/lekcii/kurs_porivnylna_pedagogika/CompHEd_lekciy_TEMA_2_istoriy_2018.pdf) Дата звернення 03. 08. 2022.

**Ольга Єременко**

## **ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: МУЗИЧНО-ФАХОВИЙ, ПЕДАГОГІЧНО-ПРАКТИЧНИЙ, НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ НАПРЯМИ**

Новітні тенденції у вітчизняній освіті, пов'язані з розширенням і поглибленням міжнародних контактів, відбуваються на основі національних пріоритетів, актуалізації особистісно-соціальних підходів до освітнього процесу, з дотриманням принципу культуровідповідності навчання, досягненням оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною, творчою сферами діяльності здобувачів освіти. Вітчизняна вища школа має вагомі здобутки в питаннях підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду

організації освітнього процесу на магістерському рівні свідчить про істотні та чисельні надбання, які є основою для подальшої розробки обраної проблеми. Мета даної публікації полягає в обґрунтуванні особливостей взаємодії між напрямками підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти.

Ефективність підготовки магістрів музичного мистецтва забезпечується впровадженням консолідаційного підходу, що сприяє взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів освітнього процесу при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

Варто зупинитися на тлумаченнях “консолідації”, які пропонуються у довідковій літературі. Так, термін “консолідація” (від пізньолат. *consolidatio*, від *con* (*cum*) – разом, заодно і *solido* – уплотнення, укріплення, зрощення) використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, медицини і розглядається як “упрочнення, укріплення будь-чого; об’єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напрямку досягнення загальної мети” [великий тлумачний словник].

У галузі мистецької освіти застосування консолідаційного підходу задля забезпечення взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання знаходить своє відображення в обґрунтуванні методики, спрямованої на формування підготовленості магістрів музичного мистецтва до професійної діяльності. Інтегральний результат освітнього процесу магістрантів у зазначених напрямках визначається у підготовленості студентів магістратури до професійної роботи, яка передбачає глибоку їх обізнаність у мистецькій, педагогічній, науково-дослідницькій сферах, сформований досвід творчої діяльності.

Слід наголосити, що активізація творчої діяльності в процесі реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів музичного мистецтва виступає одним із необхідних завдань освітнього процесу в магістратурі.



Ґрунтовні дослідження творчості в різних наукових сферах свідчать про складність і неоднозначність цього феномену. Як вказує В. Роменець, у своїх найістотніших рисах творчість слід визначати як створення певного оригінального продукту для комунікаційних процесів. Ці два аспекти оригінальність і комунікація – характеризують будь-який вид творчості [21].

Реалізація кожного з різновидів творчості різниться багатоманітністю матеріальних і духовних проявів, а також різноаспектністю інтересів у процесі професійної спрямованості суб'єктів творчості. Творчість фахівця об'єднує, синтезує в собі наукову, викладацьку і художню творчість. Тому їх розвиток набуває важливого значення в контексті обраної проблематики магістерської підготовки.

Надбання світової (Г. Дистервег, Я. Коменський, Г. Песталоцці та ін.) і вітчизняної (Г. Сковорода, М. Коцюбинський, В. Молляко, С. Максименко, М. Лазарєв та ін.) педагогіки та психології дозволяють зробити узагальнення, що творчість діалектично пов'язана з педагогічною майстерністю і є її важливою умовою, рівною мірою, як і майстерність сприяє зростанню реальних творчих здібностей особистості. За думкою Дж. Гілфорда, оригінальність творчого мислення виявляється під час власного винайдення вирішення проблеми, гнучкість характеризується здатністю особистості до змін попередньої думки, по-новому з'ясувати коло питань, глибина визначається спроможністю особистості до усвідомлення прихованих від сприйняття завдань.

М. Лазарєв виокремлює ознаки творчості, які виявляються не ізольовано, а інтегровано. Це, насамперед: об'єктивна необхідність творчої діяльності для реального прогресу суспільства, охоплення творчістю всіх сфер людської життєдіяльності; соціальна і особистісна значущість і прогресивність творчої діяльності; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистих творчих здібностей, умінь, позитивних мотивів) передумов для творчості; наявність діалектичного протиріччя і конкретизація його у творчій задачі; новизна і оригінальність процесу або результату; розвиток

особистості (її творчих здібностей і мотивуючої сфери) в процесі творчої діяльності [10].

Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що діяльність педагога-музиканта лімітована часом, тому він більше, ніж будь-хто, імпровізує, приймає миттєве рішення, блискавично діє. Педагогічна творчість, що обмежена в часі, здійснюється безперервно, однак її результати, по-перше значно віддалені в часі, а, по-друге, творчий задум не завжди збігається з його наслідками [10]. Крім того, в своїй більшості педагогічна творчість носить публічний характер. Це вимагає від фахівців магістерського рівня вміння керувати своїм психічним станом, тримати механізм самоконтролю і саморегуляції в постійній готовності.

Суттєвого значення набуває виокремлення Г. Падалкою провідних компонентів навчальної творчої діяльності в мистецтві, таких як: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уява. З цих позицій, раціональні підходи є характерними для постановки творчого завдання, висунення творчої мети і її інтелектуального обґрунтування. Аналіз, синтез, узагальнення і систематизація – неодмінні ознаки творчої діяльності здобувачів освіти в процесі навчання [17].

Науковими дослідженнями доведено, що процес художньої творчості безперечно супроводжується високою напругою емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням. Творчість не можна зводити або лише до неусвідомленого, мимовільного явища, або тільки до дискурсивного, тобто логічного акту; це – єдність інтуїтивного і дискурсивного. Природні нахили є лише однією з можливостей творчого характеру діяльності людини. Поза соціальним середовищем ці нахили не можуть розвиватися і, більше того, реалізуватися.

Забезпечення єдності музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки передбачає використання формально-логічних і інтуїтивно-евристичних засобів. Так, уявлення – це психічна діяльність, що полягає у створенні ситуацій мислення, які в цілому ніколи не сприймалися людиною в дійсності. В уявленні відбивається не тільки і не стільки сучасне і минуле, скільки

переважно майбутнє, опосередковане соціальним досвідом, де віддзеркалюються тенденції розвитку об'єктів [23].

На реалізацію єдності означених напрямів підготовки фахівців магістерського рівня впливає їх здатність до інтуїтивних підходів. Сучасна філософська наука визначає сутність інтуїції як здібності пізнання істини шляхом її прямого передбачення без обґрунтування за допомогою доказів і окреслює основні її ознаки, як-то: неусвідомленість, безпосередність і раптовість. Так, інтуїція виступає, насамперед, як одна із форм неусвідомленого відображення, пов'язаного з проявами діяльності мислення суб'єкта, і розглядається як неусвідомлена людиною діяльність мислення щодо переробки і узагальнення раніше набутої актуальної інформації.

Отже, інтуїція не зводиться ні до раціонального мислення, ні до емоційного наповнення діяльності магістрів в процесі їх творчості. Здатність людини думкою скоригувати довгі шляхи руху до істини, минати в уявленні різного роду “проміжні стадії” і є суть істинного пізнання. Саме ця ознака інтуїції свідчить про те, що процес інтуїтивного пізнання неможливо формалізувати, для нього неможливо виробити певну логічну формулу. Раптовість інтуїтивного висновку є результатом синтетичної діяльності мислення, внутрішні процеси якого часто не усвідомлюються суб'єктом, хоча завдяки їм водночас здійснюється аналіз множинності факторів. Отже, поглиблення знань сприяє звільненню та розвитку інтуїтивних можливостей.

З вищезазначених позицій доречно розглянути особливості інтуїтивного процесу в сфері мистецької освіти, визначені Г. Падалкою, а саме:

– відсутність будь-яких зусиль і ускладнень – дія відбувається легко, без напруження;

– наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, музиканти-педагоги часом твердо переконані, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації);

– швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці, нерідко, навіть не знаючи художнього твору,

можуть з впевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [19].

У зазначеному контексті, одним із шляхів реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки виступає оволодіння майбутніми фахівцями методикою художньо-педагогічної інтерпретації музики.

Здатність здобувачів освіти до художньо-педагогічної інтерпретації музики як специфічного різновиду виконавської і педагогічної діяльності свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної освіти. Термін “інтерпретація” (лат. *interpretatio* – опис, пояснення, тлумачення) використовується в багатьох галузях знань і вживається для позначення різних за своїм характером процедур. У науковий обіг термін “художня інтерпретація” увійшов в сер. ХІХ ст. і використовувався в художній критиці та мистецтвознавстві в контексті виконавської діяльності.

За думкою О. Щолокової, художню інтерпретацію можна розглядати як творчий процес, спрямований на створення певного (критичного аналізу або популяризації). Він пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльність автора) до сприймання та відтворення. Аналізуючи індивідуальний або сукупний досвід митців, художня імпровізація може збагатити художні цінності минулого, актуалізувати їх суть, зробити їх близькими і зрозумілими сучасній аудиторії [26].

Термін “художньо” підкреслює мистецьку основу того матеріалу, який спрямований як виконавське, так і словесне тлумачення музики. Слово “педагогічна” також стосується як виконавського, так і словесного аспектів тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний характер інтерпретаційних дій. Отже, художньо-педагогічна інтерпретація музики передбачає досягнення єдності музики і слова про неї, а також здатність викладача до педагогічного спрямування виконавської і словесної трактовки на можливості і потреби розвитку естетичного сприймання здобувачів освіти. Йдеться про творчий підхід, про обережне підкреслення тих чи інших художніх деталей в межах хорошого

смаку, а не спотворення авторського задуму на потребу незрілим художнім уподобанням [19]. З цих позицій поєднання музично-фахового і педагогічного напрямів підготовки передбачає три моменти:

– проведення занять з музичних дисциплін таким чином, щоб паралельно з музичним відпрацьовувались елементи педагогічної діяльності – організаторської, комунікативної, підвищувалось мотиваційно-ціннісне ставлення до викладацької діяльності;

– володіння специфічними видами музичної діяльності, необхідними для успішного здійснення завдань майбутньої професійної роботи (наприклад, на заняттях з виконавських дисциплін важливо вчити студентів художньо-педагогічній інтерпретації музики, умінню не тільки досконало грати, а й доповнювати музичне виконання словесними поясненнями);

– вибір репертуару, в якому б віддзеркалювалися різні стилі і жанри мистецтва.

У зазначеному контексті проблема забезпечення стилевідповідності виконання набуває особливого значення. Їй присвячено ряд ґрунтовних музикознавчих і педагогічних робіт (О. Бузова, В. Буцяк, Н. Корепанова, О. Демченко, В. Москаленко, Л. Побережна), в яких відчуття і відтворення стильових засад композиторської творчості розуміється, насамперед, як здатність до виконавського втілення системи засобів музичної виразності, використаних композитором для відтворення їх певного образного змісту. Але їх науковий доробок зорієнтовано на дослідження процесу підготовки майбутніх музикантів-виконавців, специфічність діяльності яких має істотні відмінності від практичної роботи майбутнього музиканта-педагога. Т. Жигінас, поділяючи думку щодо значущості стилевідповідного виконавства, підкреслює, що відчуття стилю у виконавця не має зводитись лише до відтворення суми характерних ознак, змісту і форми, а має враховувати орієнтири гуманістичного підходу. Проблема стилю Т. Жигінас розглядається значно ширше, ніж така, що захоплює сферу розуміння загального світовідчуття композитора. “Не сума специфічних ознак, а склад мислення композитора, темперамент, характер, емоції, світогляд знаходять відображення в музиці” [7].

Повнота жанрово-стильового охоплення мистецтва визначається Г. Падалкою однією із вимог до вибору навчального матеріалу з мистецьких дисциплін. Ця вимога полягає в тому, що під час вибору мистецького навчального матеріалу в освітньому процесі магістратури необхідно передбачати широке ознайомлення магістрантів із різними мистецькими школами, художніми напрямками, стилями і жанрами мистецтва. Такий підхід сприяє розвитку художньої ерудиції магістрантів, усвідомленню ставлення до виражальних можливостей образу [17].

Відзначаючи важливу роль поєднання музичного виконавства і словесних анотацій музичних творів у підготовці магістрів музичного мистецтва, слід зупинитись на позиціях Є. Куришева, в яких обґрунтовується методика поетапного розвитку виконавських умінь студентів, художньо-творчої основи виконавської практики та її педагогічного спрямування. Визначаючи сутність взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки, доцільно підкреслити, що музично-фаховий напрям забезпечується вільним оволодінням та мобільним використанням магістрантами комплексом розвинених фахових компетенцій, умінь і навичок, які уможливають здійснення завдань музичного навчання учасників освітнього процесу. У зазначеному контексті передбачається розвиток мистецької компетентності не просто як фахово спрямованих знань, умінь і навичок, а як єдності знань і естетичних переживань, нерозривного зв'язку між розширенням мистецької обізнаності і розвитком емоційної культури особистості. “Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів” [18].

Продовжуючи означену думку, А. Козир підкреслює, що “особливістю музично-педагогічної діяльності є вирішення педагогічних завдань засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головною складовою діяльності музиканта-педагога” [9, 301]. Крім того, специфічні якості вчителя музики науковець розглядає у тісному взаємозв'язку із загальнопедагогічними, стверджуючи, що

“артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загальнопедагогічних здібностей” [9, 35].

Важливою є думка сучасних науковців стосовно творчої педагогічної діяльності педагога, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності. З цієї точки зору, А. Козир визначає, що традиційно, структура педагогічної діяльності включає професійну активність учителя, спрямовану на вирішення завдань розвитку й навчання підростаючого покоління. Освітній процес як за змістом, так і за формами організації і проведення занять доцільно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, уміннями й навичками слід розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим, структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно із сучасним теоретичним базисом в її склад будуть входити такі основні компоненти:

- педагогічні цілі та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання;

- педагогічні засоби та способи з'ясування поставлених завдань;

- аналіз та оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в діяльності педагога), котрі спрямовані на усвідомлення і корекцію педагогом своєї праці. Особливість цих дій – спрямованість на самого себе, вивчення рівня своєї педагогічної майстерності через аналіз процесуальності і результативності аспектів власної праці [9].

Вищезазначене актуалізує проблему педагогічної спрямованості як мотиваційного ядра особистої структури викладача науковими школами дидактикологічного напрямку й загалом трактується як потребнісна основа педагогічної праці, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, як передумова педагогічної майстерності і педагогічної творчості, як стійкий інтерес до педагогічної професії в єдності із суспільною і пізнавальною активністю (І. Бех, І. Зязюн, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.).

Отже, педагогічна спрямованість як сукупність домінуючих професійних мотивів, потреб, установок, ціннісних орієнтацій, уподобань майбутнього викладача у цілому детермінує вибір людиною педагогічної професії, є джерелом мотивації одержання професійно-педагогічної освіти, умовою професійного розвитку і, відповідно, виступає необхідною передумовою педагогічного професіоналізму. Крім стимульно-орієнтаційної функції, педагогічна спрямованість набуває також ключового значення для вироблення у педагога-професіонала мотиваційних утворень більш високого рівня, усвідомленої і стійкої системи ставлень до своєї роботи, явищ педагогічної дійсності, цілей, засобів, змісту педагогічної діяльності, до себе як суб'єкта педагогічної діяльності, що зумовлює становлення особистої педагогічної концепції вчителя-вихователя, його професійного кредо, відображаючи внутрішньо прийняті принципові ідеї, підходи до побудови і здійснення освітнього процесу.

Розкриваючи сутність педагогічної спрямованості підготовки фахівців, не можливо обминути поняття “майстерність”, наукове тлумачення якого уособлюється з вправністю, мистецтвом, ознакою якого є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Виявлення методологічних витоків “майстерності” А. Козир вбачає у філософському, психологічному та естетичному аспектах категорії “досконалість”. Науковець виходить із найбільш поширеного поняття, що майстерність є такою ознакою, котра відрізняє особистість тим, що вона творить щось неповторне, нестандартне, і визначає майстерність передумовою творчості [9].

Під таким кутом зору виникає проблема адекватності змісту творчої діяльності магістрантів обраному спрямуванню майбутньої професійної практики. Розумові здібності, які характеризують якісну сторону навчально-наукової діяльності, природно виявляються в засвоєнні та застосуванні різних систем загальнофундаментальних та спеціалізовано-профільних знань, але їх рівень не ототожнюється із застосуванням знань, умінь і навичок. В. Сидоренко, П. Дмитренко розглядаючи співвідношення між здібностями та вміннями,



відзначають, що реально здібність завжди виявляється в уміннях або в мобільності оволодіння відповідними уміннями, або на високому рівні цих умінь – в майстерності. Але не всяке вміння є творчим, а тільки таке, яке включається у відносно нове розв'язання питання, коли дія відбувається не в результаті простого повторення, а в результаті пошуків та аналогій з попередніми діями та їх елементами, які комбінуються по-новому.

Важливою ознакою забезпечення педагогічно-практичного напрямку підготовки виступає педагогічне спрямування виконавської трактовки. З цих позицій варіативні підходи набувають особливого значення. За твердженням Г. Падалки, варіативність, з одного боку, зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети. З іншого, – можливість варіантної побудови викликана специфікою викладання мистецьких дисциплін, що неодмінно мають визначатись творчими підходами [17, 3].

Крім того, варіативність протистоїть догматизму і авторитарності в системі навчання магістрів мистецтва; вона забезпечує можливість оперативного впровадження передового досвіду, відкриває шляхи експериментальній перевірці новітніх методів і прийомів музичного навчання в умовах урахування індивідуального педагогічного стилю. Практика доводить принципову можливість варіативного тлумачення музики. Музичний твір у різній трактовці залишається тим самим твором у тому розумінні, що незмінним є його звуковисотні, ритмові, динамічні особливості. Водночас, кожен виконавець має змогу внести індивідуальні риси у відтворення його об'єктивного змісту. Звідси, з об'єктивно-творчої природи виконавства і виникає принципова можливість різних, але виважених в художньому відношенні підходів до інтерпретації музики.

Усі зазначені вище підходи до інтерпретації музичного твору базуються на педагогіці Б. Яворського, вивченню здобутків якого присвячено багато робіт. Особливого значення набуває аналіз та узагальнення результатів монографічного дослідження Ю. Афанасьєва та О. Джури, в якому на матеріалах численних архівних та літературних джерел, спогадів сучасників відтворюються

педагогічні погляди, принципи та методичні прийоми видатного музиканта і теоретика [1].

Таким чином, завдяки перцептивно-інтелектуальній та художньо-образній виконавській інтерпретації (втіленню авторського задуму) та імпровізації (виявлення вільної суб'єктивності особистості через суб'єктивну сутність авторського тексту) майбутній фахівець виступає як співавтор художнього образу і має можливість самовиражатись у творчій діяльності. Такий стан справ є приводом для висновку про те, що здобуте у музичному пізнанні неодмінно збагачується особистісним ставлення виконавця, і, навпаки, знайдене у творчих пошуках індивідуальне “бачення” є своєрідним “набуттям” об'єктивного музичного змісту. Під зазначеним кутом зору активізується позиція Ю. Афанасьєва та О. Джури щодо впливу виконавця на аудиторію, а саме: “Не применшуючи значення чуття, інтуїції, інстинкту, котрі виступають на перший план саме під час виконання, ми будемо говорити про величезну творчу роботу, у котрій розуму, розрахунку відведена велика роль” [1, 82].

Нагадаємо, що взаємодоповнення означених напрямів підготовки магістрів музичного мистецтва, співіснування з ними науково-дослідницького напрямку забезпечується консолідаційним підходом. У цьому контексті визначення особливостей написання випускних магістерських робіт набуває пріоритетного значення. Цілеспрямований аналіз наукового доробку С. Гончаренка, Є. Хрикова, М. Ярмаченка та ін. дає підстави для з'ясування загальних орієнтирів підготовки магістерських досліджень та науково-педагогічного керівництва ними.

Важливого значення для висвітлення специфіки науково-дослідницької діяльності магістрантів набуває думка О. Мороза щодо визначення провідного завдання науково-дослідної праці студентів педвузів, яке “полягає, перш за все, в розвитку в майбутніх педагогів нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення освітніх завдань, а також у формуванні вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання та виховання підростаючого покоління. Набуття первісного досвіду наукової праці з профільюючих дисциплін і особливо з психолого-педагогічних, може стати початком серйозних

наукових пошуків і перетворитися в справу життя педагога” [13, 123]. До того ж, студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного світогляду, здобувають уміння організовувати наукові гуртки і керувати їх діяльністю.

Результатом виконаних магістрантами досліджень повинні бути написані роботи, в яких вони проявлять свою здатність до вибору теми, складання методики дослідження, організації й проведення його, здійснення якісного і кількісного аналізу, аргументування своїх висновків, оформлення літератури, що, власне, і забезпечує успішність захисту магістерських робіт.

Слід зазначити, що в педагогіці існують поняття “магістерська випускна робота” (Г. Падалка), “магістерська дисертація” (І. П’ятницька-Позднякова) тощо. Але їх тлумачення зводиться до основної думки про те, що магістерська робота є випускною кваліфікаційною роботою наукового змісту, що відображає хід та розробку обраної теми, відповідає сучасному рівню розвитку освіти та науки та має перспективи для подальшого дослідження. За І. П’ятницькою-Поздняковою, кваліфікаційна функція магістерської роботи вказує на високий рівень підготовки спеціаліста, його наукову компетентність, уміння самостійно проводити науковий пошук, вирішувати конкретні наукові завдання, моделювати пошукову ситуацію, що підтверджується публічним захистом роботи [16, 68].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що магістерська робота як наукове дослідження характеризує моделювання вже відомих наукових проблем з їх оригінальним підходом у вирішенні поставленої мети, необов’язковість окреслення кардинально нових, раніше не визначених проблем, що піднімаються у дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата наук та стоять на щабель вище і різняться процедурою підготовки й захисту.

Зміст магістерської роботи повинен відзначатися нетрадиційними підходами у вирішенні завдань дослідження, новими розробками у методиці дисципліни, в межах якої ведеться пошукова робота, що передбачає обґрунтування положень, гіпотез, наукових фактів, узагальнення, класифікацію та модифікування раніше

відомих позицій, або їх висвітлення у новому аспекті. Використання магістрантом необхідних мовних конструкцій передбачає розвинену його здатність до абстрагування, логічного мислення, аргументації суджень, активного застосування наукового апарату, точності формулювань тощо.

Основними орієнтирами у процесі підготовки магістерських робіт виступають: вибір теми роботи, визначення узагальнюючої ідеї; з'ясування необхідних методів дослідження; актуалізація творчих підходів у науковому пошуку; формалізація отриманих результатів. Слід підкреслити, що обрання матеріалу музичних спеціалізацій як поля наукового пошуку зумовлюється їх профілюючим напрямом, в межах якого навіть одна тематика передбачає велику кількість ракурсів дослідження. До того ж, зауважимо, що важливим мотивом вибору теми магістерської роботи є врахування суб'єктивних і об'єктивних характеристик її розкриття. У визначенні напрямку магістерської роботи важливо виходити із оцінки дослідницького потенціалу магістранта, його інтересів, схильності до теоретичних узагальнень чи емпіричних пошуків, наявності здібностей і досвіду наукової діяльності. У виборі теми магістерського дослідження особливого значення набувають розроблені І. П'ятницькою-Поздняковою рекомендації, серед яких: огляд каталогів вже існуючих досліджень в обраній галузі та ознайомлення із вже виконаними на кафедрі роботами; опрацювання результатів дослідження як в обраній, так і у суміжних галузях науки та оцінка стану розробленості; перегляд вже відомих вирішень проблеми за допомогою нових методів, теоретичних позицій та включення нових суттєвих фактів, виявлених магістрантом [16, 79].

Обізнаність наукового керівника в колі питань визначеної проблематики відіграє важливу роль у забезпеченні результативності магістерської роботи. Науковий керівник має надавати консультативну допомогу за такими орієнтирами, як: рекомендації щодо джерелознавчої бази дослідження; проведення консультацій з метою надання методичної допомоги; оцінювання змісту магістерської роботи як в цілому, так і за окремими напрямками; надання можливостей для захисту з обґрунтованим відзивом на виконане дослідження; передбачення подальшої перспективи даної

роботи. Слід зазначити, що наукова взаємодія керівника і магістранта має відбуватись на основі партнерського діалогу, взаємоповаги, співтворчості.

Важлива передумова ефективності виконання магістерської роботи – з'ясування необхідних методів дослідження, обґрунтування їх функцій у розкритті обраної теми, їх вмотивоване залучення. Науковці визначають головні вимоги до наукового методу, серед яких: детермінованість методу (обумовленість закономірностями як об'єкта, так і пізнавальної діяльності), заданість методу (наявність результату із високим ступенем вірогідності), ефективність як умова досягнення мети із мінімальними зусиллями та максимальними результатами, доступність. До того ж магістранти мають оволодіти “бібліографічною культурою” (Г. Падалка). Розвиток здатності магістрантів до оцінки джерел наукової інформації за такими критеріями аналізу, як повнота та достовірність, наявність теоретичних узагальнень та критичних підходів тощо має супроводжувати написання магістерської роботи. Опрацювання наукових джерел науковцем-початківцем відбувається за допомогою різних прийомів. Так, І. П'ятницька-Позднякова серед основних виокремлює такі, як: співставлення назви джерела із тематикою обраного дослідження, вибір методологічної бази дослідження, розуміння головної думки прочитаного на основі першого речення абзацу, складання бібліографічного покажчика видань, які опрацьовано [16, 87-88].

Магістерське дослідження є кваліфікаційною роботою, тому слід звернути увагу на мовностилістичну культуру дослідника, що визначає і рівень його загальної культури. Мова і стиль наукового дослідження виокремилися під впливом “наукового етикету”, суть якого полягає в інтерпретації різних точок зору на певну проблему з метою з'ясування істини. Серед визначальних характеристик наукового тексту дослідники виокремлюють такі, як: цілеспрямованість, відсутність емоційно забарвлених елементів мови, наявність точних висловлювань, використання спеціальної термінології, логічна послідовність тощо [16].

Вважаємо за доцільне, поряд із відомими вимогами (послідовність, логічна виваженість описання) до дослідження,

підкреслити необхідність чіткого висвітлення провідної, узагальнюючої ідеї в магістерській роботі, яка є згустком, ядром наукових роздумів магістранта, відіграючи синтезуючу роль у представленні результатів дослідження.

На рівні сучасних вимог обов'язковим критерієм магістерської роботи виступає дотримання мінімізації теоретичних викладок, яка передбачає відбір тільки тих позицій, положень, фактів, без яких руйнується логічна упорядкованість загальної побудови. Поняття мінімізації торкається висвітлення провідних положень роботи, формалізації теоретичних узагальнень.

З позицій гуманістичної проблематики, що передбачає активність духовної діяльності людини, її відповідальність за винаходи, об'єктивну оцінку явищ, проблема морального вибору молодого науковця, без якої не існує етики науки, відіграє важливого значення. Слід зазначити, що етика науки вивчає принципи, якими керується вчений у своїй пізнавально-пошуковій діяльності, а також поведінці в науковому колективі. Дослідник-початківець повинен усвідомлювати не лише власну зацікавленість в обраному напрямі свого дослідження, а й значущість вирішення даної проблеми для науки. Вважаємо за доцільне підкреслити, що проблема етики науки розглядається у тісному взаємозв'язку з розвитком гуманістичної культури суспільства. У зв'язку з цим, зв'язок між науковим знанням і етикою носить неоднозначний характер і передбачає реалізацію соціальної відповідальності та етикогуманістичну позицію науковця. Отже, слід констатувати, що на сьогодні проблема "наука-етика" має багато резервів у вивченні.

У річищі консолідаційного підходу, що передбачає концентрацію, згуртування зусиль музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів навчання з метою забезпечення їх єдності при збереженні змісту кожного з них, розглядаються особливості залучення майбутніх фахівців до пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної і творчо-продуктивної діяльності, які, маючи власну специфіку, відзначаються внутрішньою спорідненістю і тяжіють до взаємопроникнення і взаємозбагачення.

Визначення специфічності кожного з різновидів діяльності не означає їх протиставлення як таких, що виключають одне одного. Їх консолідаційна єдність уможлиблюється системним характером функціонування в освітньому процесі. Іманентна сутність пізнавальної, оцінювальної і творчої діяльності також створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій магістрантів. Пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів здобувачів освіти у оволодінні певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання і творчості. Творчі підходи, в свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

З метою утвердження вищезазначеного, позиція Г. Падалки щодо визначення художнього пізнання як взаємодії сприймання, оцінювання і творення в мистецтві набуває вирішального значення. Зміст мистецької освіти спрямовано на освоєння цінностей мистецтва, художньо-естетичний розвиток здобувачів освіти, оволодіння ними різновидами мистецької діяльності. В цьому контексті особливого значення набуває розвиток здатності учасників освітнього процесу до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві. Художнє сприймання, оцінювання і творення як різновиди навчальної діяльності співіснують у певних зв'язках та відношеннях, що уможлиблює їх вивчення як системного об'єкта.

Пізнавально-пошукова діяльність магістрантів передбачає накопичення мистецько-педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з опануванням ними фундаментальних знань у кожному з означених напрямів підготовки. У сфері мистецької освіти "пізнання" інтерпретується як "узагальнення, як процес і результат усвідомлення тих значень, які притаманні мистецтву, як феномен образного відображення дійсності. Навчальне художнє пізнання можна інтерпретувати як взаємодію суб'єкта (учня) і об'єкта (художнього твору), спрямовану на усвідомлення змісту і форм художніх образів, на досягнення нового знання щодо мистецтва" [18, 88]. Знання як продукт спільно-трудової і розумової діяльності людей є ідеальним відтворенням у мовній формі об'єктивно-

закономірних зв'язків практично перетвореного об'єктивного світу [23, 414]. У процесі пізнавально-пошукової діяльності магістрантів розвиваються адекватні їй навчально-пізнавальні та пошукові мотиви. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні студентами магістратури відповідних знань та узагальнених способів дій в галузі мистецтва, педагогіки та дослідницького пошуку.

Як відомо, будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб, мотиви якої є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних потреб. “Мотив” означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта; мотиви є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість. Реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації перетворюють цілі діяльності, задані ззовні у внутрішню потребу особистості, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення. Однією з найголовніших властивостей потреб є те, що вони забезпечують тенденцію до активності, спрямовану на певну сферу дійсності, тобто потреби містять тенденцію не до активності взагалі, а до активності у певному напрямку.

Відтак, мотиви пов'язані з потребами людини і мотивують її до певних дій у напрямку збудження до діяльності, що викликає активність особистості. Сутність активності особистості у сучасній науковій транскрипції полягає в тому, що в кожному наступному акті діяльності на перший план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості.

Психологи стверджують, що розуміння сутності та структури активності неможливе без виявлення джерел її виникнення, взаємозв'язку з іншими особистісними і психічними властивостями, і перш за все, – взаємозв'язку активності з діяльністю. Активність суб'єкта ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності.

Отже, поряд із діяльністю як стилем активності, виділяється особистість із характерними проявами її мотиваційної сфери,



самосвідомості, рис характеру (потреби, інтереси особистості, її ціннісні орієнтації та цільові установки). Відтак, активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності і створення нового, що можливо лише на базі ідеального, виступає як відображення ідеального. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування активності суб'єкта діяльності, слід визначити такі, як темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, індивідуальні життєві цінності.

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, людина актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення, і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності. Отже, система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. Саме внутрішні мотиви стимулюють удосконалення виконавської педагогічної майстерності, наукових знань та здібностей до продуктивної діяльності.

Правомірним є виокремлення певних груп мотивів педагогічної діяльності: мотиви саморозкриття та самоствердження у майбутній професійній діяльності; мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

Виходячи з того, що поведінка та діяльність людини завжди регулюються певним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивою людині тенденцією розвивати усі свої здібності, слід зазначити, що потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. На думку В. Роменця процес формування мотивації є

окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості [21].

Провідним мотивом, рушійною силою музично-педагогічної та наукової діяльності виступає інтерес до музичного мистецтва та дослідницької діяльності як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості. У зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього фахівця відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість та творчий характер музично-виконавської та пошукової діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Велику роль відіграє процес активізації самостійного пошуку, який має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи виконання навчально-пізнавальних завдань, реалізовувати зв'язок змісту навчальної інформації із знаннєво-практичним досвідом; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності, розробці засобів і прийомів її організації.

Освітньо-пізнавальні та емоційно-пошукові мотиви в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання. Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням студентів до ролі активних творчих дій у процесі музично-виконавської діяльності. Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби у творчому самовираженні під час перцептивного осягнення мистецьких творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації.

У навчально-музичній діяльності здобувачів мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, у естетичному переживанні, відчутті творчої радості і задоволення від творчого художньо-виконавського процесу, співпереживанні, емоціях, котрі виникають у процесі сприймання і виконання музики, а виявляються безпосередньо через музичну інтонацію, яка концентрує у собі значущість, стильову та жанрову неповторність музичного твору.

Емоційна регуляція навчальної діяльності, емоційна природа музичного мистецтва сприяють розвитку у магістрантів потреби в музично-естетичних враженнях, що, в свою чергу, викликає до дії потребу в отриманні нових знань, необхідних для глибшого проникнення в емоційно-образний зміст музики. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості музиканта-виконавця. Водночас реалізувати у звучанні художні ідеї автора твору і власну інтерпретаторську концепцію можливо лише за умов керування своїм емоційним станом та розуміння психічного стану слухачів. Таким чином, необхідним є самоусвідомлення кожним студентом власної емоційно-вольової сфери, її особливостей і переваг для успіху у подальшій професійній діяльності.

І. Зязюн наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних нормах та всіх психологічних складниках людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей [8, 83].

Безперечно, навчання майбутнього фахівця буде успішним лише за тієї умови, якщо цей процес та його результати матимуть особистісне значення для студента магістратури. Глибока зацікавленість, мотивація, наявність професійно-педагогічного інтересу до музичного мистецтва, бажання вдосконалювати власний професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку, готовності до музично-просвітницької роботи мають супроводжувати навчальну діяльність магістрантів.

Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування. Мотиваційна сила стійкого інтересу дозволяє перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії (А. Маслоу) [3]. Як відомо, з інтересу виростає нахил, який виступає передумовою розвитку здібностей, що оптимізують виконавську та педагогічну

діяльність майбутнього фахівця-виконавця (поява оригінальності, спонтанності творчого самовираження, дивергентності музичного мислення, цілепокладання). Для педагога – це також любов до викладацької діяльності, бажання актуалізувати художньо-творчий досвід.

Доцільно наголосити, що значні евристичні можливості системного аналізу полягають у вивченні явищ у їх цілісності, неподільності і комплексності. Будь-яка система характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має особливості у різних системних об'єктах.

Згідно позиції Г. Падалки щодо системного поєднання означених різновидів мистецької діяльності підкреслимо їх роль у забезпеченні змістових орієнтирів навчання мистецтва завдяки різнобічному охопленню характеристик означеної діяльності. Поза пізнанням, оцінюванням і творенням мистецька діяльність не існує.

З метою визначення особливостей пізнання магістрантами мистецької, педагогічної і наукової інформації пропонуємо розуміння “суті пізнання як осягнення тотожності об'єкта і суб'єкта, прихованої за їх зовнішньою відмінністю” [23, 414]. Інакше кажучи, пізнання вважається процесом руху людської думки до об'єктивного знання, повного і всебічного розкриття сутності явища, що вивчається. Пізнання складається з чисельних аспектів взаємодії людського мислення й об'єктивно існуючої природи, головний серед яких – здатність мислення “копіювати”, відобразити об'єктивну дійсність. В основі всієї пізнавальної діяльності лежить відображення, воно пов'язує буття і свідомість. В. Сидоренко, П. Дмитренко узагальнюють розуміння пізнання як процесу цілеспрямованого активного відображення світу в свідомості людей, зумовленого суспільно-історичною практикою людства. На відміну від нижчих форм відображення воно здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відобразити не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини.

Мистецьке пізнання в тій його частині, що стосується сприйняття, як процесу і результату приймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах [18, 88], характеризується такими аспектами, які віддзеркалюють його мотиваційні засади. Необхідним у цьому контексті є формування мотиваційно-художньої установки магістранта. Безперечно, художні інтереси студента залежать від його схильності до творів мистецтва певного настрою; особливостей художнього досвіду; знань закономірностей розвитку мистецтва (стилі, напрями, жанрові особливості тощо); наявності виконавських умінь і навичок.

Специфічним змістом оцінювальної діяльності магістрантів як процесу і результату з'ясування міри естетичної довершеності художніх творів (за Г. Падалкою) є забезпечення їх особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні їх здатності до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах професійної діяльності: науково-дослідницькій, музично-фаховій, педагогіко-практичній. В процесі оцінювання магістрант досягає вищого прояву професійного мислення як особливої форми внутрішньої діяльності. Порівняно з пізнанням, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів попередньої навчальної діяльності магістрантів та визначення шляхів її подальшого вдосконалення.

Оцінювальна діяльність передбачає спонукання студентів магістратури до оцінювання та мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій і операцій, що стимулює здобувачів освіти до визначення способу продуктивного виконання навчально-фахових завдань. Суттєвими ознаками реалізації оцінювальної діяльності є критичне ставлення учасників освітнього процесу до змісту навчальної інформації, а також опанування ними ряду послідовних і взаємопов'язаних оцінних і інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення певного навчального результату. Активізація мислення магістрантів з опорою на розвиток їх здатності до оцінки і інтерпретації отриманої інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесів формування у студентів засобів та практичного оволодіння необхідними прийомами діяльності.

У сфері музично-педагогічної освіти оцінювальна діяльність найбільш плідно реалізується в процесі оволодіння магістрантами мистецтвом музичного виконання, художня результативність якого безпосередньо залежить від сформованості їх інтерпретаторських умінь.

Творчий характер мистецтва виконання, варіантна множинність інтерпретації дають підстави стверджувати, що виконання музичних творів відбувається з урахуванням специфіки слухацької аудиторії, закономірностей світовідчуття. Практика доводить, що слухачі зовсім по різному реагують на інтерпретацію одного і того ж твору різними виконавцями. В одному випадку бездоганно точно, академічне виконання залишає слухацьку аудиторію байдужою до музичного образу, в іншому – хвилює і приваблює слухачів, викликає інтерес. Отже, важливо сприяти виникненню у майбутніх фахівців установки, своєрідної спрямованості на досягнення не просто виразного виконання, а такого, яке могло б зацікавити публіку. Від магістранта – майбутнього фахівця вимагається особлива майстерність орієнтації на слухацькі можливості публіки (чи то дитячої аудиторії, чи то студентської).

За справедливою думкою Г. Падалки, художній текст має сприйматися студентами як відкрита система, яка в процесі самостійної оцінки, пошуку оптимального тлумачення підлягає “інтерпретаційній реконструкції”. При цьому, зміст естетичної оцінювальної діяльності має складати інтегрована цілісність таких дій, як: сприйняття естетичних явищ, їх аналіз і узагальнення отриманих уявлень, порівняння та аргументація самостійного судження щодо мистецтва [19]. Крім того, естетична оцінна діяльність може бути інтерпретована як ціннісна орієнтація на засвоєння музично-естетичних явищ і виявлятися у відносно самостійному вигляді. Відповідно, оцінювальна діяльність магістрів мистецтва передбачає розуміння значущості художніх явищ під кутом зору їх уявлень про прекрасне.

Суб’єктне ставлення магістранта до художньої дійсності має відшліфовуватися за допомогою оцінки як встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик якостей об’єкта щодо певних вимог орієнтирів суб’єкта [17]. Забезпечення необхідної

музично-естетичної орієнтації магістрантів висуває завдання знаходження таких засобів розвитку емоційно-оцінного ставлення студентів до творів мистецтва, які б акцентували емоційність, невимушеність їх естетичної оцінки. Естетична оцінка, що виникає у магістранта, пов'язана з особливостями розвитку його сприйняття, уявлень і досвіду емоційного ставлення до художніх цінностей. При цьому деонтологічні форми уявлення про ідеал, певні норми прекрасного і піднесеного не повинні переважати в естетичній свідомості, бо тоді магістрант залишається нездатним до сприйняття й оцінки нової для себе естетичної інформації. Лише гнучкість музично-образного мислення магістрантів, їх здатності до творчого пошуку сприяють адекватній естетичній оцінці художніх новацій. Отже, естетична оцінка інтерпретується як раціонально-емоційний акт, через який магістрант здійснює вибір у різнобарвному світі художньої творчості.

Особистісний підхід визначає можливість розглядати формування ціннісних орієнтацій як процес, залежний від спрямованості, установок особистості, стрижнем яких у музичній навчальній діяльності магістрантів виступають їх естетичні ідеали і смаки. За думкою Г. Падалки, йдеться, насамперед, про дві функції естетичних ідеалів і смаків: спонукальну, пов'язану зі стимулюванням творчої діяльності, і коректувальну, пов'язану з удосконаленням художньо-продуктивних результатів цієї діяльності [17].

Урахування взаємодії між естетичним ідеалом і смаком дає поштовх для наступного твердження: смак виникає як реакція на відповідність художнього явища уявленням особистості про прекрасне, досконалість, довершеність в мистецтві, тобто ідеал; а ідеальні уявлення виникають в результаті оцінного сприйняття мистецтва, в результаті реагування індивіда на ті чи інші художні явища [18].

Орієнтація освітнього процесу на магістерському рівні на засвоєння студентами нетрадиційних жанрів і елементів художньої культури передбачає активну оцінювальну позицію з боку магістрантів. У формуванні новаторської спрямованості навчання вирішальну роль відіграють дії стосовно розпізнавання художньо

досконалих і творчо перспективних напрямків у мистецтві, що відокремлює естетично цінне від псевдооригінального.

Таке спрямування оцінювальної діяльності ґрунтується на положенні, згідно якого музично-естетичний інтерес, потреба у активному пошуку має виникати на тлі позитивної реакції. Інтерес (від лат. *interest* – важливий, значущий) трактується в науковій літературі як “активна спрямованість людини на той, чи інший предмет або явище дійсності, пов’язана з позитивними емоціями, ставленням до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю” [4, 232], форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, “активне пізнавальне ставлення до навчання і праці” [24], найістотніший стимул нагромадження знань, підвищення пізнавальної активності, творчого ставлення до роботи.

Наявність інтересів у студентів до майбутньої професії, розвиненість мотивації до вивчення музичного мистецтва, опанування технології музичного виконавства неодмінно позначається на розвиткові таких важливих особистісних якостей як самоактуалізація, самооцінка, саморозвиток, самоствердження особистості.

Саме усвідомлення магістрантом власних можливостей, своїх природних здібностей, рівня підготовки, здатність до адекватної оцінки своєї власної навчальної діяльності та окреслення шляхів подальшого розвитку професійного зростання забезпечить майбутньому фахівцю реалізацію особистісного потенціалу та самоствердження у майбутній діяльності.

Важливо викликати у студентів бажання поміркувати над отриманою інформацією, відокремити значуще від другорядного, поринути в широке коло музичних асоціацій. Отже, розширення меж естетичного пізнання музики пов’язане зі стимулюванням магістрантів до глибокого проникнення в сутність музичного матеріалу, з бажанням досягнути всю багатоаспектність закладеної в ньому ціннісної інформації.

Результатами естетичного оцінювання виступають прояви смаку магістрантів як системи почуттєво-раціональних схильностей



особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу мистецької діяльності. Завдання майбутньої фахової діяльності магістрантів висувають необхідність вимог формування художнього смаку, уміння відрізнити ціннісне в художній практиці. Художній смак кожного магістранта, безумовно, є суто індивідуальним утворенням, яке пов'язане з його емоційними, інтелектуальними і психофізіологічними особливостями. Зміст і результати залучення молодого людини до естетичних цінностей зумовлено художнім спрямуванням підходів в її діяльності в умовах конкретного соціального середовища. В умовах пізнання магістрантами нових жанрів, форм і стильових напрямків у музичному мистецтві успішність розвитку художнього смаку визначається необхідністю розкриття образної змістовності твору, співвідношення його з ідеальним уявленням цінності, вибором адекватних засобів музичного втілення. Принципово нову якість у засвоєнні цінностей музичної культури забезпечує розвиток умінь порівняння магістрантами музичних явищ різних епох, стилів і жанрів. Такий підхід у музично-фаховій підготовці магістрантів уможлиблює вибір з усього розмаїття культури тих зразки, в яких з усією повнотою втілені цінності сьогодення.

Прагнення магістранта до естетичної досконалості свідомо чи підсвідомо “змушує” його активно включатись до творчого пошуку, багато разів повертатись до зробленого, переосмислювати вже знайдене, тобто мислити творчо. У цьому процесі велику роль відіграють дії, під час яких магістранти мають мобілізувати власні творчі сили, і співвідносити результати власної творчої діяльності з естетичними критеріями. З метою активізації естетичної оцінної діяльності важливо, з одного боку, підняти значущість творчої продуктивної діяльності магістрантів, удосконалити форми її оцінювання. З іншого – створити ситуацію, яка вимагає спонукальних стимулів до творчості внутрішнього порядку.

Такий підхід найбільш повно реалізується в умовах спрямування освітнього процесу на магістерському рівні на потреби майбутньої діяльності. З метою активізації творчих виявів у єдності з естетичною оцінною діяльністю доцільно включати до системи

навчання ситуації “моделювання власної викладацької діяльності”. Їх виникнення зумовлюється постановкою перед магістрантами не абстрактних навчальних завдань, а таких, виконання яких могло би знайти конкретне практичне застосування.

Залучення студентів до діалогової форми художньо-емоційного спілкування сприяє розвитку здатності магістрантів до усвідомлення ними регулюючої функції особистісних ідеалів і смаків. Безперечно, основу культури спілкування викладача зі студентами становить “готовність до ідентифікації з музичними і педагогічними інтересами, запитами і потребами студентів” [17, 7].

Орієнтація освітнього процесу в магістратурі на актуальні форми сучасної культури передбачає оновлення виконавського репертуару. Компонування музичного матеріалу вимагає такої спрямованості навчання, при якому авторитетне судження не гальмувало б виникнення особистісно-ціннісного відношення до творів мистецтва, де “вирішальну роль відіграють дії по розпізнанню художньої новизни, відмежування естетично цінного від псевдооригінального” [17, 25].

Особливості новаторської спрямованості музично-фахового навчання на магістерському рівні з метою розвитку ціннісних орієнтацій реалізуються на основі тісної взаємодії таких напрямів роботи, як:

- орієнтація на багатоаспектне стильове і жанрове охоплення музичного матеріалу з врахуванням, наряду з класичною спадщиною, популярних у молодіжному середовищі перекладів рок-композицій, джазових імпровізацій, кращих зразків музики “легкого” жанру;

- забезпечення індивідуально-варіативного підходу в оволодінні художнім репертуаром з метою визначення перспективи подальшого загальномузичного та виконавського розвитку магістранта;

- функціонування єдності художньо-виконавських і педагогічних завдань розвитку студента магістратури з метою створення художньої доцільної інтерпретації музичних творів.

Оцінювальна діяльність учасників освітнього процесу відбувається за такими етапами, як: самостійний вибір музично-естетичних об’єктів; оволодіння способами досконалої аргументації емоційно-естетичних суджень в процесі художнього аналізу

музичних творів; накопичення виконавського досвіду в контексті вивчення музичних смаків сучасної молоді і оволодіння способами педагогічного впливу на ці смаки.

Вказані напрями функціонально пов'язані між собою. Так, домінуючого значення на першому етапі набуває створення ціннісної ситуації вибору, коли магістрант залучається до прийняття самостійного рішення з приводу оцінки творів мистецтва. Ситуація вибору уможлиблює прийняття магістрантами різних рішень і забезпечує варіативність підходів у визначенні вагомості прийнятого рішення залежно від мети (досягнення навчальних цілей; професійного удосконалення тощо).

Другий етап оцінювальної діяльності передбачає впровадження багатоаспектних способів понятійно-логічного осмислення музичних творів. Цілеспрямована орієнтація магістрантів на пошук об'єктивних зв'язків і залежностей між змістом і формою музичного прикладу створює умови для обґрунтованої оцінки творів мистецтва. Важливе значення у розвитку естетичної активності магістрантів має здатність до аргументованого висловлювання своїх вражень і думок щодо ціннісних аспектів художніх явищ.

Вагомість наступного етапу зумовлюється не лише необхідністю професійно-фахового заглиблення у особливості художнього письма композитора, а й впливом на активізацію естетичного переживання, яке може справити тільки практично-творча робота на музичним твором. Найбільш дійовими засобами роботи на цьому етапі є: зіставлення передбачуваної і справжньої реакції на музику; оволодіння системою доказово-конкретної аргументації за допомогою музичних ілюстрацій.

Творче спрямування діяльності магістрантів у процесі навчання виступає необхідною умовою підготовки фахівців, найважливішим орієнтиром становлення їх професійної культури. Діяльнісно-творча активність має пронизувати музично-теоретичний і музично-виконавський розвиток студентів, формування їх педагогічної майстерності, оволодіння уміннями науково-дослідної роботи. Активізація навчально-творчої діяльності розглядається як фактор забезпечення професійної самостійності майбутніх фахівців магістерського рівня і реалізується завдяки створенню організаційно-

методичної системи, що передбачає систематичне використання збалансованих комплексів творчих завдань в усіх різновидах магістерської підготовки.

У напрямку цих міркувань виявляється суттєва роль стимулювання студентів магістратури до творчої діяльності. “Викладач не в змозі “змусити” студента вольовими розпорядженнями творити, але виховати смак до творчості, постійне бажання займатись творчою діяльністю – пряме завдання навчально-виховного процесу в системі музично-педагогічної освіти” [407, 94].

Формування ціннісних орієнтацій є тим спонукальним чинником, який активно залучає майбутніх фахівців до творчої діяльності. У зв’язку з окресленою вище позицією, слід звернутися до сучасних музично-педагогічних досліджень (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова), які виступають теоретико-методологічною основою для пошуку, реалізації й вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва. Вихідні положення вищеназваних досліджень впевнено доводять, що становлення особистості (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення її творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації мистецьких творів.

Дослідники з психології мистецтва стверджують, що творчий потенціал мистецтва здатен виховати творче, естетичне ставлення до дійсності. Особливо важливу роль “творче ставлення” відіграє у процесі професійно-педагогічної підготовки. У творчому досвіді завжди віддзеркалюється індивідуальність того, хто його створює та унікальний контекст самого творіння, тому він повинен бути осмисленим, співвіднесеним із особистими поглядами і позиціями викладача, рівнем особистої майстерності, а його усвідомлення свідчить про глибину педагогічної мудрості. Більшість авторів (Л. Соколова, С. Сисоєва та ін.) погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та “має за мету досягнення нової якості”. Визначення творчої особистості, її структури характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що

творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості.

Аналізуючи різноманітні дефініції визначеного поняття у науковій літературі (В. Моляко, С. Сисоєва та ін.), можна зробити висновок про те, що творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх. Відповідно до цього творчість розглядається у співвіднесенні з продуктивною діяльністю, а специфіка останньої дає змогу визначити феномен творчої особистості.

Основною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С. Сисоєва). Формування творчої особистості включає в себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у зовнішньому світі.

Аналіз структури психологічного механізму творчості дозволив встановити її зв'язки з розвитком психологічних якостей особистості та визначити творчість як “механізм розвитку” (Я. Пономарьов, Н. Кичук). У процесі творчості не тільки реалізуються творчі можливості особистості, а й здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. На думку науковців, творчості навчити не можна, але можна створити умови для розвитку творчих здібностей людини.

Проблема творчої взаємодії, творчої активності, творчості загалом є фундаментальною для музично-педагогічної думки на всіх її рівнях: філософії мистецької освіти (Е. Кучменко, О. Рудницька), теоретичних концепцій (Л. Коваль, Г. Падалка, О. Шевнюк, В. Шульгіна) та технологічних розробок. До неї звертаються, досліджуючи різновиди мистецької діяльності (створення – виконання – слухання), форми і методи музично-естетичного виховання (Л. Масол, С. Шип), завдання та компоненти фахової музичної освіти (О. Ростовський, О. Щолокова).

Багатогранність та невичерпність означеної проблеми обумовлена самою природою музичної діяльності, в якій нероздільно поєднується раціо та емоціо, репродукція та творення, об'єктивне та

суб'єктивне. Саме творча природа музичного мистецтва відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості. Вона проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору [козир]. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його слухового та виконавсько-технологічного досвіду. Чим багатший слуховий досвід..., тим легше мислене слухове сприймання поетичного задуму нотного запису буде випереджувати його звукову реалізацію і, отже, диктувати дії, які необхідні для втілення емоційно-образних уявлень.

Адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу діяльність майбутнього фахівця музики, котра знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору. Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього фахівця (музичний слух, інтонація, тембр, фразування, диференціація звучання, тощо); досягнення інтонаційно-виконавської виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва виконавства; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, дихання, цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів.

Основоположною є позиція Г. Падалки щодо розуміння творення в мистецтві як процесу і результату винайдення нового, того, чого раніше не було в мистецтві. В свою чергу, навчальна творчість передбачає досягнення мистецьких результатів, які є новими для здобувача і не обов'язково містять об'єктивну новизну [18, 89]. Науковець визначає провідні компоненти навчальної творчої діяльності, серед яких: логічне мислення, емоційні переживання; інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уява.

Раціональні підходи в процесі навчальної діяльності магістрантів передбачають активізацію творчих процесів, спонукання вихованців до створення нового, до пошуку оригінальних рішень у виниклій ситуації. Науковими дослідженнями доведено, що інтуїція, як своєрідний вид психічної діяльності, що має певні особливості, виступає основним компонентом творчості. Так, інтуїція розглядається як евристичний процес, котрий полягає у винайденні вирішення завдань на основі орієнтирів пошуку, не зв'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку [18, 136]; як здатність усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, мінаючи тривалі процеси обґрунтування [18, 117].

Творча діяльність магістрантів неможлива без емпатії, яка, з точки зору психологів, є одним із механізмів виникнення уяви і є своєрідним різновидом уяви, оскільки в процесі емпатійного сприймання людина “переносить” себе до думок, почуттів і дій іншого та структурує власне сприймання за цим зразком. “Я” нібито поділяється на реальне “Я” і уявне “Я”. Це уявне “Я” і виступає творчим компонентом [18, 120]. Оскільки освітня діяльність магістрантів в галузі творчості відзначається певною специфікою, доцільно використовувати опосередковані педагогічні підходи, які б сприяли активізації творчого потенціалу майбутніх фахівців.

У **висновках** доцільно зазначити, що викладені в публікації матеріали дають змогу узагальнити, що взаємодія музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів підготовки магістрів передбачає власну специфіку кожного з них з урахуванням процесів взаємозумовленості та взаємодоповнення. Крім того, означені напрями вбирають в себе пізнавально-пошукові, оцінювально-інтерпретаційні і творчо-продуктивні дії здобувачів освіти.

Подальше розроблення означеної проблеми вбачається у напрямах визначення конкурентоспроможності фахівців магістерського рівня; специфіки формування дослідницької культури майстрів музичного мистецтва тощо.

**Перелік використаної літератури**

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура О. Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. К. : ДАКККіМ, 2009. 128 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К. : Ірпінь, 2001. 995 с.
3. Гірностай П. Маслоу Абрахам Гарольд. Політична енциклопедія / редкол. : Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. К. : Парламентське видавництво, 2011. 430 с.
4. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
5. Єременко О. В. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності організаційно-методичної системи підготовки магістрів музичного мистецтва. *Наукові записки* : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Серія 5. Вип. 19. С. 126–134.
6. Єременко О. В. Професійна підготовка магістрів у системі музично-педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. Львів, 2005. № 5. С. 65–71.
7. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 196 с.
8. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К. : МАУП, 2000. 312 с.
9. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 380 с.
10. Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості та її критерії в гуманістичній парадигмі освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми : СумДПУ, 2005. Частина II. С. 76–87.
11. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2–5.
12. Мозгальова Н. Г. Активні методи навчання у формуванні музичного мислення майбутнього вчителя. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. К. : НПУ, 2004. В.5. С. 70–75.
13. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / за заг. ред. О. Г. Мороза. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 267 с.
14. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу: сфера музичного мистецтва : навчальний посібник. К. : Знання України, 2004. 264 с.



15. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
16. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник. К., 2003. 116 с.
17. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 1. С. 3-21.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
19. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 1 (6). С. 15-20.
20. Побережна Л. Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2001. 20 с.
21. Роменець В. А. Історія психології: ХІХ початок – ХХ ст. : навч. посібник. К. : Либідь, 2007. 830 с.
22. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДПУ імені Миколи Гоголя, 2003. № 2. С. 21–28.
23. Філософія : підручник для вищої школи / за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. 3-є вид., перероб. та доп. Х. : Прапор, 2004. 736 с.
24. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид. К. : Абрискос, 2002. 210 с.
25. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка. К. : ДАКККіМ, 2008. 240 с.
26. Щолокова О. П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя. К., 1996. 172 с.

## A n n o t a t i o n s

**T. I. HRYZOHLAZOVA, L. I. PANKIV. Instrumental and performing training of future music teachers in the context of interdisciplinary connections.**

*The article highlights modern trends in the optimization of instrumental and performing training of future music teachers based on the use of interdisciplinary connections. The outlined approaches provide for mutual influence and complementation of professional disciplines, which allows students to synthesize artistic information, accumulate new emotional and aesthetic ideas, organically combine knowledge, abilities and skills in the instrumental and performing process.*

*The didactic significance of interdisciplinary connections in the music-performance process is revealed, and the main principles of implementing project technologies in the instrumental-performance training of future music teachers are defined. The technology of creating artistic and performing projects by students in the process of piano training is considered in the context of the use of interdisciplinary connections. Has been proven the effectiveness of artistic and performance projects in studying the genre diversity of Ukrainian piano music.*

**Key words:** *future music teacher, instrumental and performance training, interdisciplinary connections, artistic and performance projects, musical genres, Ukrainian piano music.*

**I. K. GLAZUNOVA, Liu SHUAI. Ethnocultural context of instrumental training of students of arts faculties.**

*The results of understanding the achievements of art education in higher education are highlighted in the contradictions of its development, in the formation of the ethno-cultural context of professional training of students of art faculties of pedagogical universities, in the process of their training in the instrumental class. The ethnocultural component of the entire educational process becomes the most important in the professional training of students, which is considered through the formation of future music teachers of their ethnic competence.*

*The necessary components of ensuring the national basis of the ethno-cultural context of the instrumental training of students of arts faculties have been identified, which include: giving national artistic creativity a priority place in educational programs; consistent historical and theoretical study of national art, systematization of the stages of its development; involvement of students in conscious reproduction of national features of musical works in their own creative activity; introduction of a national-style approach to the analysis of works of art into the educational process.*

---

**Key words:** *artistic and pedagogical education, instrumental training, ethno-cultural context.*

**O. V. HORUZHA, Wang KAN.** *Methods and means of ethnocultural orientation of future teachers of musical art in the process of organizing musical and performing activities.*

*The study examines the main trends and features of the complex use of methods and means of Ukrainian ethnic pedagogy with methods, means and techniques of teaching art as an effective pedagogical tool to provide ethno-cultural orientation of students of musical and pedagogical institutions of higher education during music and performance activity. Pedagogical toolkit is concretized in accordance with the standard planning of the educational process according to the educational and methodical, organizational, and educational and scientific work of the students. Specific ways of students' motivation formation for musical and performing activity, ethnocultural thesaurus and ethnocultural competence are examined through the prism of ethnoculturalization of art teaching. The influence of ethno-cultural potential of the basic means of ethnomusic pedagogics - Ukrainian musical folklore and Ukrainian national musical art - on the efficiency of assimilation of spiritual and material values of Ukrainians is analyzed.*

**Key words:** *ethno-cultural orientation, musical and performing activity, ethno-cultural values, ethno-cultural thesaurus, ethno-cultural competence, methods and means of Ukrainian ethno-pedagogy.*

**Inna KOVALENKO, Xuye YUWEI.** *The specifics of conducting and choral training of foreign students of art faculties in modern conditions.*

*In the materials of the monograph, the process of updating musical education and educating new generation specialists, the formation of spiritual culture with an orientation to the inner cultural world of the individual, taking into account the realities of today, is revealed. One of the main tasks outlined is the convergence of the current level of education to the world standard, the attraction of foreign youth studying in our country to the best examples of European and world culture and its priority values, since the national characteristics of the culture of each nation create an image of this nation, form traditions, activities, ensures the development and progress of the nation.*

*The essence of modern training of foreign students of music and pedagogical faculties in modern conditions is a comprehensive approach to solving the tasks of professional training in new socio-economic conditions. The implementation of the pedagogical aspect of this approach is connected with the substantiation of a complete system of general scientific and special knowledge and the establishment of the relationship of a person as a subject of activity. A meaningful renewal of artistic education in modern conditions assumes the priority of implementing such directions*

*as: reliance on national principles of artistic development of the individual; actualization of personal and social approaches to student education; orienting the system of art education to the interaction of its equal components (achieving the professional and professional competence of graduates, creating a polyartistic context of professional art education and ensuring its cultural relevance).*

**Key words:** *modern conducting and choral training, foreign students, integrated system, artistic education, world culture.*

**T. O. BODROVA, L. P. STEPANOVA, P. S. SHEVCHUK. Strategic prospects for the implementation of integrative and interdisciplinary connections in the practical training of future music and educational specialists.**

*The article reveals the problem of the functioning of integrative processes and interdisciplinary connections in art education, defines the theoretical and methodological foundations of optimizing the training of specialists in the profile of art on the basis of system and integrative, competent and praxeological approaches. The authors highlight the peculiarities of the organization and implementation of various types of pedagogical practices in institutions of higher pedagogical education, characterize their system-forming integrative properties and define the basic principles of further optimization of artistic and educational interaction in the communicative links “teacher - student”, “student - pupils”.*

*The components of the system of integrative practical training of future art specialists have been developed. A number of the most effective and efficient organizational and methodical factors which will contribute to the implementation of progressive transformations of the artistic and educational environment have been proposed.*

**Key words:** *art education, practical training, production practice, integration, interdisciplinary connections, methodological approaches.*

**Victoria BUKHANEVICH, Iryna MIKHNEVA. Methodical bases of formation of skills of artistic and pedagogical interpretation of cellist students of pedagogical ZVO.**

*The article highlights the main pedagogical conditions and methods of forming the skills of artistic and pedagogical interpretation of cellist students of pedagogical higher education institutions. It was determined that the performing interpretation of a musical piece by a future music teacher consists in finding the most diverse intonation possibilities while working with musical notation. The multifaceted nature of the interpretation process requires reliance on the creation of individual artistic images and the individualization of perception. In the conditions of interpretation of an artistic work, the artistic image becomes the basis of perception, analysis, performance, interpretation, which is manifested in performance and pedagogical activity. The article also states that the formation of the skills of artistic and*

*pedagogical interpretation is one of the main indicators of the success of the professional education of the future music teacher. The importance of the dialectical unity of observing the logic of teaching a separate subject in the system of other disciplines, which through intersubject connections form the professional conceptual thinking of the future music teacher, is determined.*

**Key words:** *cellist students, artistic and pedagogical interpretation, methodical foundations, skills, pedagogical ZVO.*

**Olena MATVIENKO, Taras OLEFIRENKO. Preparation of future teachers for the formation of emotional stability of younger schoolchildren by means of various types of art in the conditions of martial law.**

*In the materials of the monograph, attention is focused on the long-term consequences of the war for children of primary school age, who may encounter traumatic events unexpected for them, as well as long-term adverse events, which are the cause of unproductive strategies of personal behavior. As a rule, children who experience war suffer from stress, depression, anxiety, PTSD, loss of identity, withdraw into themselves, choose voluntary social isolation, as well as antisocial behavior. For this purpose, we use art therapy technologies.*

*Nowadays, art therapy is used as an independent form of therapy, as an addition to other types of educational activities. Art therapy does not harm, has no contraindications, therefore it can be used not only in psychotherapy, but also in pedagogy and social work, helping to learn more about oneself and others.*

*The content of the classes reveals the features of art therapy technologies, which lie in the creation of harmonious personality development through the formation of the abilities of self-expression and cognition. The peculiarities of art and its role lie in the facilitated processes of individual personality formation, which is based on establishing a balance between the unconscious "I" and the conscious "I". Therefore, the use of art therapy technologies in primary school will help the teacher in the educational process to create conditions for students to express their views, thoughts precisely by means of non-verbal communication - by means of art, in turn, this also facilitates the understanding of educational material. The use of art therapy technologies in elementary school creates conditions for understanding the depth of consciousness, stimulation of students' unconscious anxieties and experiences, formation of associative and figurative thinking.*

**Key words:** *art therapy technologies, younger schoolchildren, different types of arts, harmonious development of personality, educational process, martial law.*

**Lyudmila BAYDA. Formation of the repertoire policy of the women's choir "Pavana" according to modern requirements.**

*The materials of the monograph highlight the work in the educational choral collective "Pavana", training in which combines many important components that*

are not only interconnected and complement each other, but also depend on the effectiveness of the collected modern progressive and innovative forms and methods of training. The materials show the methods of working on the main elements of choral sound, which enrich the students of the faculties of arts, directing them to professional mastery. Having studied the plasticity of the human voice and the choir, having mastered all the wisdom of the choral craft, students of the faculties of arts feel prepared for the transition to another, higher level of development - to symphonic conducting.

The proposed main directions in the formation of the repertoire of the Pavana women's choir: Ukrainian folk songs of the ritual-calendar cycle, modern Ukrainian "neo-folkloric" direction, spiritual choral music, modern Ukrainian choral music, Western choral music, etc.

**Key words:** basic elements of choral sound, Pavana choir, formation of female choir repertoire, modern Ukrainian choral music, vocal plasticity.

**Halyna SAVCHUK, Olena SHEVCHENKO. Hermeneutic principles of vocal and choral performance by students of arts faculties.**

The article reveals the hermeneutic foundations of vocal and choral performance of future music teachers. Hermeneutics is considered as a method of interpreting the text, which contributes to the transmission of its essence, taking into account the evaluation position of the performer. The hermeneutic approach allows, thanks to the peculiarities of the style, language, construction of the phrase and the entire work as a whole, to understand it as the author's discovery of the individuality of the image and to give the performer the opportunity to create a creative act of the creator of the artistic work.

The importance of the intonation value of musical and auditory experience is highlighted. After all, vocal performance has become an independent type of musical creativity because it differs from compositional creativity. At the same time, its specificity is connected with the giftedness of the performer, his performance skill, ability to acquire musical and intonation experience. It should be noted that intonation connects music with the regularities of verbal language.

Vocal intonation consists "in addition to the sound form", also in the material-plastic, muscular-motor aspect. This is the work of the vocal cords, gestures, mimicry and pantomime in the vocalist's performance apparatus. Performance intonation is a conscious and expressive realization of music (voice or on an instrument) aimed at listening perception in the process of identifying and establishing relationships between the elements of the musical form at all levels of its system organization in the piece being performed and based on the integral interaction of the components of a specific musical complex.

**Key words:** hermeneutic approach, vocal and choral performance, intonation of musical and auditory experience, choral conducting, students of arts faculties.

---

**T. BONDAR, Zh. DYOMINA. *Application of aquafitness in physical education of future music teachers.***

*The article reveals the possibility of using aquafitness in the physical education of future music teachers. It is shown how the use of aquafitness affects the relaxation of local muscles, contributing to their overload. The use of special equipment when performing aquafitness exercises creates an additional burden on the arms or legs, increases the workload and requires additional efforts to overcome the resistance of the water and maintain balance. Exercises in water contribute to the development of joint mobility, muscle strength and endurance, and increase overall muscle tone.*

*Self-exercises in water require elementary theoretical and methodological training, therefore, with the aim of forming future music teachers' knowledge and ability to use aquafitness tools in the process of professional self-training, explanations, conversations, methodical instructions, recommendations on the selection, planning and dosage of physical exercises were used in classroom classes for certain muscle groups and self-control.*

**Key words:** *future music teachers, aquafitness, professional self-training, muscle tone.*

**Larisa CHINCHEVA, Yan CHANGSHENG. *The impact of studying conducting and choral disciplines on the formation of professional skills of students of arts faculties.***

*In the monograph, the study of conducting and choral disciplines is considered everywhere through the prism of the cognitive-cognitive component, which corresponds to the artistic and artistic competences of future music teachers; the value-analytical component, which covers methodological and organizational competences and contains a system of artistic values in the field of vocal-choral art, on the basis of which the ability to evaluate and analyze vocal-choral works, the ability to determine the purpose and tasks of educational and creative work in music lessons is formed; activity-creative component, which corresponds to the choremaster competencies of future music teachers and involves the ability to diagnose the musical abilities of students, correct shortcomings in the musical development of schoolchildren, and promote the musical development of students.*

*Conductor-choir training is a complex, multifaceted process, the structural components of which make up an integrative whole, have a single internal organization, common principles and a common goal - the formation of students' readiness for vocal and choral activities in general secondary education and other educational institutions. Conductor-choir training is a complex, multifaceted process, the structural components of which make up an integrative whole, have a single internal organization, common principles and a common goal - the formation of students' readiness for vocal and choral activities in general secondary education and other educational institutions.*

**Key words:** *conducting and choral disciplines, students of arts faculties, vocal and choral activity, integrative integrity, structural components.*

**Tatyana BOROVA, Alisa LITVAK. *The specifics of the work of concertmasters in the class of choral conducting and choral ensemble.***

*The article examines the specifics of the work of concertmasters with the choir and classes of choral conducting, because the art of concertmaster is an integral part of both musical performance and art education. This type of activity belongs to musical pedagogy, since the concertmaster must be able to perform pedagogical functions if necessary. Because in this case, the pianist-concertmaster acts as a symphony or folk orchestra, a choir or a vocal ensemble, for which student conductors are preparing to work. . The diverse and ever-changing repertoire of the conducting class and the choral class places increased demands on the concertmaster pianist's ability to play complex works from sheet music, and to perform everything in perfect sound on the second or third rehearsal.*

*One of the main factors that distinguish a concertmaster of the conducting class from other concertmasters is that he must constantly monitor the conductor's gestures during performance, as a result, he must professionally possess a number of specific skills, in particular, be able to read a symphonic score and perform its translation, a choral score and the ability to reproduce the sound of a choir on an instrument. The concertmaster must be familiar with the specifics of the conducting technique, play "by the hand" of the conductor, understand the meaning of the concepts of "outbeat", "removal of sound", distinguish between gestures depicting strokes and dynamic shades, know conducting schemes corresponding to simple and complex dimensions.*

**Key words:** *choral class, specifics of the concertmaster's work, choral conducting, educational repertoire.*

**Olga MELNYK, Nataliya DUBYUK, Nataliya GORBATENKO. *Peculiarities of the implementation of the principles of the organization of educational pedagogical practice in the conditions of distance learning and martial law.***

*In the section of the monograph, the main principles of the organization of educational and pedagogical practice of students of the faculties of arts are defined. An important task of this complex process is to bring the training of future music teachers closer to practical work with students, which is decided, in a certain way, by conducting production practice of students of art faculties of pedagogical universities in the conditions of a comprehensive school. The preparation of future teachers of musical art to carry out practical pedagogical practice is a complex integrated education that includes both theoretical knowledge and practical skills.*

*Educational pedagogical practice is considered as an educational space where the professional "I" of the future art teacher takes shape. It is like the process of*



---

entering a profession, where the student's desire to work as a teacher may increase, or doubts may appear about the correctness of the chosen profession. Therefore, it is extremely important for the head of practice to create all the necessary conditions so that upon its completion, the student has a firm conviction in the correct choice of his future profession - the profession of an art teacher.

**Key words:** educational pedagogical practice, future teachers of musical art, implementation of principles, complex integrated education.

**Iryna TOPCHIEVA, Xu QING. Ethnocultural concept of conducting and choral training of future teachers of musical art at the faculties of arts.**

The article substantiates the mission of universities in the ethno-cultural training of future teachers of musical art, which consists in purposefully and permanently ensuring the formation of an intellectual, cultural personality; knowledge, preservation and multiplication of the knowledge accumulated by mankind and the cultural heritage of the ethnic center within which the universities existed. The introduction of an ethnocultural approach into the conducting and choral training of future teachers of musical art makes it possible to form in future teachers of musical art a personal pedagogical concept and the author's technology of professional activity, the foundations of which are laid in the process of music-theoretical, vocal-choral and conducting training at the faculties of arts.

The ethno-cultural vector of conducting and choral training of future teachers of musical art at the faculties of arts allows to expand the motivational planes of personal and value development of students; development of professional competence for effective creative conducting and choral activity; acquisition of professional skills for the implementation of one's own value system in the process of working with the choir; the development of creative potential, which involves the assimilation of the existing wealth of national musical culture and the discovery of a new one for self-realization in conducting and choral work on the basis of humanistic and valuable guidelines, which will provide future teachers of musical art with a real opportunity for creative and interpretive initiative, the right to subject-subject creative interaction based on folk song creativity and Ukrainian folklore.

**Key words:** conducting and choral training, ethnocultural vector, future teachers of musical art, folk song creativity, Ukrainian folklore.

**Olga YEREMENKO. Preparation of masters of musical art: musical-professional, pedagogical-practical, scientific-research areas.**

The materials of the monograph cover the preparation of masters of musical art, which is provided by the implementation of a consolidation approach, which promotes the interaction of musical-professional, pedagogical-practical, scientific-research directions of the educational process while preserving the content of each of them. Each of these equally significant directions, characterized by its own

*specificity, is characterized by internal kinship and tends to complement each other, interdependence and coexistence.*

*Defined approaches in the process of educational activities of master's students involve the activation of creative processes, encouraging students to create something new, to find original solutions in the situation. The isolated role of intuition, as a kind of mental activity with certain characteristics, is the main component of creativity. Intuition is considered as a heuristic process, which consists in inventing solutions to problems based on search guidelines that are not logically connected or insufficient to obtain a logical conclusion, as the ability to realize the truth by directly finding it out, quickly and directly, without the use of evidence, bypassing lengthy justification processes.*

*The interaction of musical-specialist, pedagogical-practical, scientific-research areas of master's training involves its own specificity of each of them, taking into account the processes of interdependence and complementarity. The identified directions include cognitive-searching, evaluative-interpretive and creative-productive actions of education seekers.*

**Key words:** *masters of musical art, consolidation approach, interaction of music-professional, pedagogical-practical, scientific-research directions, educational process.*

## В і д о м о с т і   п р о   а в т о р і в

- Байда Л. О.* – заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Бодрова Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Бондар Т. К.* – кандидат педагогічних наук, доцент факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Борова Т. М.* – провідний концертмейстер факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Буханевич В. В.* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Ван Кань* – кандидат педагогічних наук, доцент, професор Hongkong sity university.
- Глазунова І. К.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

- Горбатенко Н. Л.* – старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Гризоглазова Т. І.* – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Дуб'юк Н. М.* – кандидат педагогічних наук, учитель музичного мистецтва Комунального закладу ЗСО “Луцький ліцей № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради”.
- Дьоміна Ж. Г.* – кандидат педагогічних наук, професор факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Єременко О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Коваленко І. Г.* – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Литвак А. А.* – доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Лю Шуай* – аспірантка факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

- 
- Матвієнко О. В.* – доктор педагогічних наук, професор педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Мельник О. П.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Міхнєва І. Г.* – випускниця магістратури кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2021 р.), викладає в коледжі у Німеччині.
- Олефіренко Т. О.* – професор, кандидат педагогічних наук, декан педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Паньків Л. І.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Савчук Г. М.* – заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Степанова Л. П.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Сюй Вейвей* – магістрант факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

- Сюй Цін* – магістрант факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Топчієва І. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Хоружа О. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Чинчева Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Шевченко О. В.* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Шевчук П.* – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Ян Чаншен* – магістрант другого року навчання факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

*Наукове видання*

# ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

*Колективна монографія*

II частина

*Технічне редагування, верстка – Т. Меркулова, К. Рибалко*

*Художнє оформлення – О. Гордашевська*



Підписано до друку 26 вересня 2022 р.  
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. др. арк. 22,93. Об.-вид. арк. 18,53.  
Наклад 300 прим. Зам №  
Віддруковано з оригіналів

---

**Видавництво “Світ знань”**  
м. Київ, вул. Трьохсвятительська, 4/323.  
Свідоцтво про реєстрацію ДК 5113 від 02.06.2016 р.