

*Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського*

# ***Проблеми сучасної мистецької освіти***

**Випуск 18**

***Київ  
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова  
2021***

УДК 373.67:78  
ББК 85  
П 78

Рекомендовано Вченою радою  
Факультету мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 9 від 22 березня 2021 року)

*Редакційна рада:*

- Федоришин В. І.** – доктор педагогічних наук, професор, декан  
факультету мистецтв НПУ ім. М. П.  
Драгоманова
- Щолокова О. П.** – доктор педагогічних наук, професор, *головний  
редактор*
- Козир А.В.** – доктор педагогічних наук, професор
- Горбенко С. С.** – доктор педагогічних наук, професор,  
заслужений працівник культури України
- Гуральник Н. П.** – доктор педагогічних наук, професор
- Завадська Т. М.** – кандидат педагогічних наук, професор
- Гризоглазова Т. І.** – кандидат педагогічних наук, професор,  
*науковий редактор*
- Козинко Л. Л.** – кандидат мистецтвознавства, доцент

Проблеми сучасної музичної освіти. – К. : Видавництво НПУ  
імені М.П. Драгоманова, Вип. 18, 2021. – 181 с.

© Колектив авторів, 2021  
© НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021

## ЗМІСТ

**Белік А.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО  
ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ  
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО  
ВІКУ..... 6-11

**Бондарчук О.**

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ  
УЯВЛЕНЬ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДШМ У ПРОЦЕСІ  
ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ..... 11-16

**Ван Цзюньдін**

ЗМІСТ І СТРУКТУРА АРТИСТИЗМУ ПІДЛІТКІВ У  
ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ..... 16-25

**Ванюшенко Є.**

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНІЙ СВІТОГЛЯД»..... 25-32

**Гараніна А.**

ЗАСТОСУВАННЯ АСОЦІАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МИСТЕЦТВ У  
НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ ДИТЯЧОЇ ШКОЛИ  
МИСТЕЦТВ..... 33-39

**Гордієнко Л.**

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОСТІ В ПРОЦЕСІ  
РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ..... 39-44

**Денисюк Д.**

АРТИСТИЗМ ЯК ЯВИЩЕ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 45-52

**Єгорова В.**

РОЛЬ РОЗСПІВКИ У РОБОТІ НАД ІНТОНАЦІЄЮ У  
ДИТЯЧОМУ ХОРІ..... 52-56

**Звягінцева М.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ЕСТЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ  
РАКУРСИ ПОНЯТТЯ «ІНТЕРЕС»..... 56-63

**І Ні**

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ  
ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 64-68

<b><i>Каленчук І.</i></b> КОНЦЕРТНО-КОНКУРСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДШМ.....	69-73
<b><i>Лещенко Х.</i></b> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО.....	73-80
<b><i>Луо Йуксі</i></b> СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА MODERN.....	81-86
<b><i>Луценко Д.</i></b> ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ...	86-94
<b><i>Мельник Д.</i></b> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ.....	94-99
<b><i>Озерова А.</i></b> КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ВИКЛАДАННІ МУЗИЧНО- ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА УРОКАХ З УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ.....	100-106
<b><i>Остапенко А.</i></b> РОЛЬ ІНТЕГРАТИВНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	107-112
<b><i>Паньків К.</i></b> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	112-119
<b><i>Саморига М.</i></b> ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРІВ ЗАКАРПАТТЯ.....	119-123
<b><i>Сементя В.</i></b> ДЕЯКІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕНОСТІ В ХОРЕОГРАФІЇ.....	123-128

<b>Стрюк М.</b> СТЕРСОСТІЙКІСТЬ У ПІДЛІТКІВ ЯК УМОВА ВДАЛОГО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ.....	129-135
<b>Сун Нін</b> ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ДИРИГЕНТСЬКО- ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ.....	135-140
<b>Сунь Цзицін</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СПРИЙНЯТТЯ СУЧАСНОЇ КИТАЙСЬКОЇ МУЗИКИ В УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФОРТЕПІАНО.....	140-145
<b>Сущенко О.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ....	145-151
<b>Сюй Бінъао</b> СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СПРИЙМАННЯ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ.....	152-157
<b>Хаджинський Г.</b> РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ.....	157-161
<b>Чень Цюнань</b> РОЛЬ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ У РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	162-167
<b>Чжан Цзіньге</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	167-173
<b>Ясінська Н.</b> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ДМШ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ ВНУТРІШНЬОГО СЛУХУ.....	173-178

# ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Белік А., Зайцева А.*

В умовах соціальних та культурних змін, характерних для бурхливого ХХІ століття, актуальною є проблема визначення цінностей, формування ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління. Духовне відродження країни вимагає особливої педагогічної уваги до світу цінностей сучасної молоді, формування її ціннісно-сміслових орієнтацій, звернення до проблеми виховання особистості через народну творчість, збереження й відродження національної культури.

Проблемі ціннісних орієнтацій, засобів їх формування присвячено дослідження науковців у галузі філософії, психології, педагогіки та інших галузей знань. Сутність понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» розкриті в працях І. Беха, Л. Божович, М. Боришевського, Б. Братуся, І. Зязюна, Г. Сагач, О. Сухомлинської тощо.

Теоретики і практики хореографічного мистецтва В. Авраменко, Н. Базарова, Г. Березова, К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, Б. Стасько, А. Шевчук та інші вважають, що залучення молоді до танцювального мистецтва важливе для її духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров'я, формування ціннісних орієнтацій.

Проте, ще недостатньо повно використовується потужний виховний потенціал національного фольклору, недостатньо уваги приділяється етнічним аспектам виховання молодших школярів на заняттях хореографії. На тлі сучасного загального піднесення національної самосвідомості українського народу існує необхідність збереження та відродження національної культури, складовою частиною якої є народний танець.

*Мета статті* – висвітлити особливості використання українського танцювального фольклору як засобу формування ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку на заняттях хореографії у позаурочний час.

З філософської точки зору ціннісні орієнтації виступають найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, обумовлені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань. Як зазначає філософ Л. Столович, «саме загальнолюдські цінності є найвищим критерієм «...індивідуальних, колективних та групових цінностей, є умовою існування людства загалом і тих інтегративних процесів, які в ньому відбуваються» [1, с.95].

У психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів вказується на три форми існування цінностей :

- Цінність виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість), і конкретно-історичними (рівність, демократія);
- Цінність з'являється в об'єктивованій формі у вигляді здобутків матеріальної і духовної культури або людських учинків – конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.);
- Цінності соціальні, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки [2, с. 621].

Як зазначає сучасний психолог І. Бех, основною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці є зміна її соціальної позиції: учень приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом

серед них стає вчитель [4, с. 137]. Учні молодшого шкільного віку, особливо першо - і - другокласники, орієнтуються на норми поведінки та цінності вчителя більше, ніж на думки однолітків [3, с. 137]. Отже, цей віковий період є підґрунтям для формування вмінь і навичок, ідеалів та цінностей, на основі яких вибудовується увесь подальший виховний процес. Знайомство молодших школярів з народною хореографією, спостереження за живим побутуванням народної творчості надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють вихованню національної самосвідомості та любові до рідної землі, свого народу, адже народна хореографія розкриває характер народу.

Поняття «ціннісні орієнтації» в Українському педагогічному словнику за редакцією С.Гончаренка висвітлюються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості» [4, с. 94]. Саме завдяки інтересам та переконанням формуються цінності особистості, що є результатом сукупності її суперечливих мотивів і стимулів. Формування ціннісних орієнтацій як педагогічну проблему досліджували такі науковці, як: В.Біруля, В. Дряпіка, І. Зязюн, О. Кононко, М. Красовицький, І. Підласий, Г. Сагач, О. Сухомлинська та ін. Зокрема, у структурі цього поняття дослідник В.Біруля виокремлює такі компоненти:

- змістовий (аксіологічні знання, їх усвідомлення і прийняття особистістю),
- операційно-діяльнісний (створення власної системи цінностей та оперування нею);
- контрольно-аналітичний (мотивовані вчинки та здатність до самооцінки) [5, с.118 ].

Проаналізувавши даний матеріал, автоматично розгортається план, який чітко висвітлює формування ціннісних орієнтацій на базі поданого матеріалу для вихованця. Все це є важливий компонент структури особистості, що націлює мотиваційно-регулятивну систему поведінки та



професійну діяльність, пробуджує в учня інтерес, усвідомлення та вивчення поданого матеріалу.

Зокрема народний танець, як засіб виховання ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку, є невичерпним джерелом естетичних вражень школярів, їх творчих можливостей. Як наголошує видатний хореограф-балетмейстер В.Верховинець, «твори народного мистецтва, зокрема хореографічні, вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, які створюють її матеріальні й духовні цінності» [6, с. 5]. «У процесі занять народним танцем формуються духовні цінності майбутнього громадянина-патріота України» [6, с. 5].

На нашу думку, виховна цінність народного танцю для молодшого шкільного віку полягає в тому, що формування і розвиток особистості відбуваються невимушено і природно, в контексті життя народу, сім'ї, традицій, так що учень навіть не відчуває, що він залучений до виховного процесу. Твори народної танцювальної спадщини за своїм внутрішнім характером є реалістичними і тому не вимагають від молодших школярів особливих хореографічних навичок. Вважаємо, що народно-сценічний танець, який має багатовіковий досвід, сприяє опануванню молодшими школярами національних особливостей народної хореографії. Це створює умови для формування їх ціннісних орієнтацій.

Узагальнюючи праці науковців, ми дійшли висновку про те, що «ціннісні орієнтації» – *це інтегроване особистісне утворення, яке обумовлює спрямованість молодшого школяра щодо естетичної оцінки народно-сценічних образів, формує його здатність до емоційно-естетичних суджень щодо мистецтва народної хореографії. Це особистісне утворення характеризується взаємозв'язком когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів музично-хореографічної діяльності учня.*

Оскільки ціннісні орієнтації формуються в процесі діяльності, вважаємо, що хореографічне навчання молодших школярів має бути

спеціально організованим процесом, який враховує національні традиції, сприяє стимулюванню пізнавального інтересу учнів до пізнання духовних цінностей українського народу.

Отже, формування ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку є складним процесом, який включає отримання школярами різноманітної інформації щодо мистецтва народної хореографії; усвідомлення ними значущості творів народно-сценічного мистецтва; переживання й осмислення власних музично-сценічних вражень; реалізацію набутого ціннісного досвіду в хореографічно-творчій діяльності. Танцювальний фольклор виступає однією з важливих форм збереження й передачі накопиченого досвіду, духовної культури від одного покоління до іншого. Завдяки синкретичності музично-танцювального фольклору, його здатності впливати на психіку особистості учня на рівні підсвідомості відбувається стимулювання мотиваційної спрямованості учнів щодо засвоєння цінностей народного танцю, трансформація засвоєних цінностей у ціннісні переконання учнів.

#### **Література:**

1. Столович Л. Н. Про загальнолюдські цінності. Питання філософії, 2004. № 7. с. 86-97.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Б. Шапаря. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Український педагогічний словник С. У. Гончаренко. К. : Телекорпорація «Республіка», 1998. 152 с.
5. Біруля В. В. Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час: дис.к.п.н. 13.00.07. Херсон держ. ун-т. Херсон, 2005. 190 с.

6. Верховинець В. Весняночка. К. : Музична Україна, 1979. 339 с.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДШМ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

*Бондарчук О., Зайцева А.*

Сучасна музична педагогіка і психологія приділяє важливу увагу дослідженню феномену музично-слухових уявлень та проблемам їх розвитку у дітей різного віку в процесі музичного навчання. Жоден з різновидів музичної діяльності, починаючи з свідомого сприйняття, слухання і переживання музики і, закінчуючи створенням нової, тобто композиторською творчістю, неможливий без різних за характером та інтенсивністю проявів внутрішньо-слухових уявлень.

Питання формування музично-слухових уявлень як провідного компонента спеціальних здібностей учнів фортеп'янного класу ДШМ розглядаються в працях О.Алексєєва, Л.Баренбойма, Т.Беркман, Л.Гінзбурга, Г.Когана, М.Маккінон, К.Мартінсена, Б.Міліча, І.Рябова, Г.Прокоф'єва, С.Савшинського А.Щапова та інших видатних педагогів. Дослідники вказують на те, що музично-слухові уявлення виникають у процесі музичної діяльності, є результатом перетворення слухових вражень, забезпечують високу результативність виконавської діяльності школярів (В.Муцмахер, І.Рябов, Г.Ципін, Г.Холодковський). Проте, ще існують протиріччя між вимогами щодо формування слухового уявлення учнів на основі слухового досвіду, пам'яті, зорово-слухового сприйняття та недооцінкою на практиці нерозривної єдності внутрішньо-слухових уявлень і виконавської діяльності учнів у процесі їх фортеп'янного навчання.

У зв'язку з вищенаведеними позиціями, *метою статті* є актуалізація проблеми формування музично-слухових уявлень учнів молодших класів ДШМ у процесі фортеп'янного навчання.

У більшості досліджень з музикознавства музично-слухові уявлення ототожнюються з поняттям внутрішнього слуху. Науковці вважають, що музично-слухові уявлення є здібністю відтворювати в слуховій уяві (поза реальним звучанням) сполучення й комбінації звуків, що були сприйняті раніше (С.Майкапар, І.Назаров та ін.). Зокрема, видатний психолог Б.Теплов, автор відомої монографії «Психологія музичних здібностей», а також, його послідовники акцентують увагу на довільності оперування відповідними уявленнями. Науковці (С.Савшинський, А.Островський, В.Серединська) до функції внутрішнього слуху (поряд з уявленнями музичних явищ, які вже були представлені раніше), відносять здатність щодо уявлення нових, ще невідомих музичних явищ. Таке розуміння внутрішнього слуху виходить не тільки за межі відчуття, а й за межі сприймання, тісно корелює з образами пам'яті та уяви.

Особливу роль відіграють слухові уявлення в музично-виконавській практиці. На думку багатьох дослідників, необхідною передумовою художнього виконання музики є певне слухове уявлення виконавця, «звуковий прообраз», який слугує імпульсом до безпосередньої ігрової дії. Беззаперечною основою сучасної методики музичного навчання є відома тріада «бачу – чую – граю», мета якої полягає в попередній активізації внутрішнього слухового уявлення учня щодо музики, яку треба зіграти. Всім вчителям-практикам відомі невтішні результати виконавської діяльності учнів, в яких слух рухається за пальцями, а не навпаки.

Відомий німецький фортепіанний педагог К. Мартінсен у своїх дослідженнях обґрунтував провідну роль слухової сфери у виконавській творчості [1]. На його думку, «пошук необхідних інтонацій, що виникають в уяві, пов'язаний із раптовими знахідками, що трапляються у процесі вслуховування в художній образ музичного твору [1]. Сучасна дослідниця В.Шульгіна вважає, що «завдання розвитку музично-слухових уявлень учнів фортепіанного класу може успішно вирішуватися лише при

цілеспрямованому зверненні до форм і методів навчання, спрямованих на інтенсивне формування їх слухової сфери» [3, с. 69].

Наш практичний досвід свідчить про те, що для створення якісного звучання фортепіанного твору необхідним є вміння учня щодо об'єднання художньої інтонації з переживаннями, покладеними в основу інтерпретації твору. На тлі емоційного фактора вища нервова діяльність дитини активізується максимально, а це, в свою чергу, призводить до швидкого добування і формування нових зв'язків у процесі пам'яті. Тому емоційний фактор варто активно використовувати як каталізатор розумових процесів під час вирішення різноманітних творчих завдань на уроці, які вимагають активізації фонду музично-слухових уявлень.

Варто зауважити, що сприймання і переживання музичних творів є більш продуктивним у разі створення різноманітних, оригінальних асоціацій при активній роботі творчої уяви учня. Найпростішою формою зорових уявлень є фантазування, роздуми і спогади у процесі сприйняття музики учнем-піаністом. У цьому процесі збагачується його творча уява щодо інтонаційного втілення художнього образу, активізуються процеси пам'яті, уяви, фантазії, музичного мислення, емоційної сфери. У музиці, як об'єкті сприйняття кожна інтонація, кожний засіб музичної виразності, кожна тема може стати потенційними носіями імпульсів, які пробуджують в учня цілу гаму складних асоціативних уявлень.

Необхідною умовою формування музично-слухових уявлень молодших школярів є систематична та цілеспрямована творча робота у класі фортепіано. Вважаємо, що навіть, невелика п'єса для початківців може стати першим кроком до розуміння таких непростих понять, як тембр, звуковидобування, динаміка звучання, музичний темп і ритм, артикуляція, інтонація тощо.

Ми підтримуємо думку дослідниці С.Науменко про те, що у процесі формування музично-слухових уявлень дітей молодшого шкільного віку на

заняттях фортепіано необхідно враховувати той факт, що через поєднання слухових уявлень з руховими, коли пальці починають «чути», набагато ефективніше відбувається якісне становлення всієї системи музичності і самих слухових уявлень, аніж при встановленні слухо-рухової координації (вивчення з дітьми нотної системи до того, як у них розв'яються музично-слухові уявлення необхідного рівня [2, с.78-79]).

На основі особистого педагогічного досвіду припускаємо, що викладач може зіткнутися з проблемами: ритмічно нерівної вимови звуків; відсутністю динамічного та емоційного контрастів; неякісного звуковидобування; гри «по складах», або відсутністю інтонування; занадто повільним темпом. На уроці, з метою формування музично-слухових уявлень, можна привернути увагу учнів на інтонаційних наголосах, на ритмі та зміні динаміки твору. Коли варіант виконання учня наближається до певної «звукової моделі» виконання, можна попросити його зафіксувати це звучання в пам'яті в такий спосіб: зупинитися, закрити очі і спробувати згадати нещодавно зіграні звуки. Після запам'ятовування-фіксації цього конкретного слухового (звукового) уявлення, доцільно запропонувати учню відтворити п'єсу. До переваг запропонованого методу можна віднести те, що він дозволяє користуватися будь-якими посібниками для початкового музичного навчання; підходить для всіх категорій учнів, незалежно від їх музичних даних; дозволяє здійснювати основну роботу, розбір тексту та фіксацію слухових уявлень безпосередньо на уроці, що є особливо актуальним для учнів молодшого шкільного віку. Варто зазначити, що впровадження цього методу сприяє більш яскравому і емоційному звуковому втіленню художнього образу у музичному виконанні, стимулює становлення доцільних ігрових рухів учня завдяки інтенсивній роботі його слуху, уваги, музичної пам'яті тощо.

Таким чином, формування музично-слухових уявлень учнів молодших класів ДШМ передбачає педагогічну увагу до вибору тембрового,

штрихового, динамічного вирішення завдань, пов'язаних із реалізацією слухових уявлень учнів; активізацію установки учнів на слухо-корекційну і корекційно-поведінкову діяльність, формування їх здатності до координації музично-слухових уявлень і моторики, за допомогою яких учень-виконавець регулює процес звукоутворення. Певний запас музично-інтонаційних уявлень, уміння оперувати ними, опанування елементарних виконавських навичок стають передумовою безпосередньої участі учнів у творчому процесі виконання музичних творів. Звукові барви, фразування, тембр, звуковидобування, динаміка звучання, музичний темп і ритм, артикуляція, інтонація – всі засоби музичної виразності повинні зумовлювати активізацію його музично-слухових уявлень, стимулювати виникнення індивідуальних асоціацій та образів.

Отже, поетапне формування музично-слухових уявлень учнів-піаністів молодших класів ДШМ передбачає впровадження спеціальних педагогічних впливів, спрямованих на: постійне збагачення слухових уявлень школярів; перетворення цих уявлень у яскраві, чіткі, художньо-змістові музичні уявлення; формування вміння уявного програвання музичного твору, здатність утримувати в пам'яті такі музичні орієнтири, як (тональний і гармонійний план, специфіку мелодійної лінії, елементів фактури і форми, художньої виразності тощо; відчувати відповідність слухових уявлень жанрово-стильовим та художнім характеристикам твору; усвідомлено знаходити рухи, які відповідають музичним завданням; удосконалення музично-слухового самоконтролю, поглиблення здатності учнів до творчої самостійності.

### **Література:**

1. Мартинсен К. А. (2003) Методика індивідуального преподавання гри на фортепіано. М. : Классика – XXI, 127 с.
2. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. С. 78-79.

3. Шульгіна В. Д Українська музична педагогіка: Підручник. Київ : ДАККІМ, 2005. 271 с.

## **ЗМІСТ І СТРУКТУРА АРТИСТИЗМУ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ**

*Ван Цзюньдін, Полатайко О.*

Проблема формування артистизму особистості та опанування акторсько-сценічними вміннями є на сьогодні актуальною. Важливо навчити дітей яскраво виконувати ролі, створювати образи, використовувати відповідну міміку і жести, а також втілюватись в образ і передавати характер танцювальної композиції. У наш час поняття «артистизм» в дитячих хореографічних колективах використовують не так часто, як хотілося б. Навіть постановники професійних дитячих колективів роблять основний акцент на техніку виконання, відводячи артистизму другорядну роль.

Проблему артистизму в філософії та психології досліджували Г. Гессе, І. Кант, Ф. Шиллер, Р. Бажанова, Й. Хейзинг, Л. Столович, Н. Гартман; проблему артистизму та акторської майстерності в мистецтві вивчали К. Станіславський, А. Вислова, В. Мейерхольд, Б. Захава, О. Ольховська, І. Захаров, В. Немирович-Данченко; проблему педагогічного артистизму розглядали Т. Полякова, М. Харлашко, Г. Гарипова, О. Булатова, Л. Туріщева, М. Митіна, Є. Самойлова, Л. Майковська. Разом з тим, необхідність вивчення проблеми артистизму викликана протиріччям між вимогами до виконавських можливостей підлітків та браком методичних матеріалів щодо формування артистизму.

*Мета статті* – обґрунтувати зміст і структуру артистизму підлітків у дитячих хореографічних колективах.

Концепція артистизму дітей в процесі навчання отримала своє практичне втілення ще в Середні віки, коли на кафедрах при єпископах практикувалось вивчення семи «вільних мистецтв», серед яких важливе



місце посідала музика. Крім того вивчалась граматика, риторика, діалектика чи логіка, арифметика, геометрія (разом з географією) та астрономія. Перші три науки за визначенням вчених склали собою так званий тривіум, останні чотири, включаючи музику, - квадрівіум. Пізніше вивчення «вільних мистецтв» було поширено і на вищу школу, в котрій дані дисципліни становили зміст викладання на молодшому (артистичному) факультеті. Викладання було спрямоване не тільки на оволодіння конкретними знаннями в галузі семи наук, а й на виховання особистості, що має артистичні вміння й навички. При цьому артистизму, як беззаперечному атрибуту творчого самовираження людини, приділялась серйозна увага протягом історії мистецтв і пов'язаною з нею педагогікою [8].

Проблема формування артистизму отримала подальший розвиток в працях філософів, культурологів, психологів, педагогів, діячів музичного й театрального мистецтва минулого і сучасного.

Для визначення структури артистизму підлітків необхідно уточнити розуміння поняття «артистизм».

У словнику української мови артистизм тлумачать як віртуозність та високу майстерність, за словником С. І. Ожегова артистизм - тонка майстерність у мистецтві, віртуозність у роботі, не тільки незаперечний атрибут художньої діяльності, але й критерії свободи, компетентності людини в сфері діяльності, якою вона займається. Людина, що володіє артистичними даними, за С. Ожеговим, - віртуоз, майстер своєї справи. У словнику Д.Ушакова артистизм визначається як схильність, смак до мистецтва, до артистичних занять. Словник іноземних слів подає артистизм як високу майстерність у художній або естетичній творчості. Ще одне пояснення поняття «артистизму» спостерігається у тлумачному словнику російської мови. За ним артистизм це:

1) художня обдарованість, витонченість сприйняття, особливе вміння тримати себе, тендітність манер, граційність рухів;

2) висока і тонка майстерність виконання чого-небудь, віртуозність.

На основі визначеного нами поняття *артистизм*, як особливу здатність особистості до перевтілення, що гармонійно поєднана з виконавськими можливостями, хореографічними знаннями, уміннями творчо мислити та збереженням індивідуальності ми розробили структуру, яка містить 4 компоненти: мотиваційний, емоційний, когнітивний, виконавський.

Початком будь-якої діяльності є мотивація - причини, через які людина робить ті чи інші вчинки. А завдяки потребам, як станам особистості, здійснюється регуляція її поведінки. Мотиваційна сфера - складне психологічне явище, в якому домінують мотиви, визначають спрямованість особистості [2]. Отже, перший компонент структури - *мотиваційний*. Першим елементом компоненту є прагнення до успіху в процесі перевтілення. Він виражається в стійкій потребі підлітка досягти успіху у створенні образу. Підліток має прагнення до переживання задоволення і гордості при досягненні високого результату своєї роботи. Другим елементом цього компоненту є потреба в художньому перевтіленні та потреба у самовираженні в процесі артистичного виконання. Без потреби в творчості неможлива хореографічна діяльність взагалі. Потреба самовираження в процесі гри на сцені полягає в прагненні реалізації своїх потенційних можливостей під час артистичного виконання ролі, у розвитку себе як особистості. Без прагнення в професійному рості неможливий успіх у будь-якій діяльності.

Другим компонентом структури артистизму у підлітків є *емоційний* компонент. Одним з елементів цього компоненту є емоційне сприйняття як цілісне відображення предметів і явищ при їхньому безпосередньому впливі на органи почуттів [2]. В хореографічній діяльності відбувається сприйняття інформації від хореографа, сприйняття нових образів, асоціативне сприйняття музичного матеріалу. Емоційне сприйняття допомагає учневі підліткового віку влитися в новий образ. Воно базується на вже існуючому

досвіді. Тому без танцювального досвіду неможливе повне емоційне сприйняття. Підлітку необхідно мати широкий обсяг уваги для сприймання нової інформації, вміти розподіляти її та сконцентрувати на певних моментах у процесі створення нового образу. Важливим є вміння переключати увагу та зберігати стійкість, правильно організовувати її в артистичній грі на сцені. Емоційне сприйняття ролі неможливе без емпатії. Танцівник повинен глибоко сприймати внутрішній світ свого героя, його прихованих емоцій та змістових відтінків, вміти співпереживати йому.

Другим елементом емоційного компоненту є здатність танцівника до переживання почуттів і думок зображуваного образу при кожному виконанні ролі, що є дуже важливим. Також в розкритті характеру героя танцівнику допомагає інтуїція. За Бергсоном, інтуїція - це інстинкт, вона виникає безпосередньо, без попереднього навчання як визначаюча форма поведінки [3]. Танцівнику інтуїція допомагає у створенні образу, адже він має відчувати як саме зіграти роль, яку міміку використати, де опустити очі, де підняти, а де просто подивитись на глядача. Інтуїція - важлива якість артистичного танцівника – підлітка.

Ще одним елементом емоційного компоненту є емоційно-художній досвід. Під впливом художніх образів у процесі хореографічної діяльності такі властивості танцівника як сприйняття, пам'ять, почуття, уява, увага знаходять необхідні умови свого збагачення. Оволодіння вміннями й навичками в хореографічній діяльності допомагає у розвитку артистичних задатків танцівника, здатності емоційно-образного виконання ролі.

О. Полатайко наголошує, що емоційно-художній досвід танцівника формується у процесі художньо-естетичної діяльності, в ситуації «спілкування» з хореографічними творами. Результатом його формування мають стати художньо-естетичні знання, хореографічні вміння та ціннісне ставлення до хореографічного мистецтва та хореографічної діяльності. Таким чином, художньо-естетичний досвід підлітка автор розуміє як «інтегроване

особистісне утворення, яке є результатом формування мистецьких знань, виконавських умінь і навичок, що реалізуються в хореографічній діяльності, та спрямоване на розвиток танцювальних здібностей, естетичного смаку, здатності насолоджуватись прекрасним, а також на формування мистецького світогляду». Цей результат включає виховання художньо-естетичних почуттів, смаків, інтересів, потреб та оцінок у процесі спілкування з творами хореографічного мистецтва[5, с.124].

Третій компонент структури артистизму - *когнітивний*. До нього входять хореографічні знання (хореографічні терміни, які вивчали хореографічний артистизм і хореографію загалом, знання стилів та напрямків танців), а також вміння творчо мислити.

Першою і важливою складовою цього компоненту є хореографічна ерудиція. Без знань та їх накопичення неможлива танцювальна діяльність. Будь яке досягнення - це результат великої праці, щоб зіграти певний образ, необхідно мати певний запас хореографічних знань. Важливо знати історію розвитку танцю та його образів, знати в який час він був популярним та який прошарок суспільства його виконував.

Звичайно, будь-який танець складається з рухів. Для розкриття образу також необхідні рухи, міміка, жести. Підліток у процесі хореографічного навчання спостерігає гру інших виконавців, аналізує свою, і тому в ході роботи у нього уже з'являються певні знання щодо гри на сцені. Також для артистичного виконання необхідно знати історію свого героя або літературну його характеристику. Тільки вивчивши прототип образу, розкривши його в інших видах мистецтва, через різних виконавців-інтерпретаторів, балетмейстерів, можна точно зіграти його на сцені. Неможлива також гра без знання музичного матеріалу та розуміння значення костюму, адже в танці костюм дуже важливий, він допомагає в розкритті образу. Розуміючи роль танцювального одягу, легше донести до глядача зміст та розкрити образ. А без знання музичного матеріалу, танець і гра взагалі неможливі, бо через

музику глядач сприймає танець, а танцівник розкриває образ. На теоретичних знаннях базується практичне виконання.

До хореографічної ерудиції відносимо також художній смак танцівника. Гарний художній смак танцівника означає здатність отримувати насолоду від справді прекрасного, потребу сприймати і створювати прекрасне в мистецтві. Художній смак не залишається незмінним, він формується протягом життя. Художній смак підлітка залежить від творчого шляху, від об'єму побаченого в мистецтві, від танцювального досвіду. Чим більше він побачить прекрасного, там яскравішим буде виконання його ролей. Художній смак танцівника спостерігається і в зовнішньому вигляді під час гри на сцені. Правильно підібраний костюм тільки допоможе у більш повному обсязі розкриття образу героя, доповнять його.

Іншим елементом в процесі розкриття образу на сцені є творче мислення. Творче мислення в хореографії є:

- оригінальним – танцівник шукає власний образ, кожен роль в танці виконує по-своєму;
- гнучким – танцівник може змінюватись в залежності від характеру танцю, по-новому підходити до одних і тих же задач постановника;
- глибоким – виконавець бачить нові, приховані від сприйняття проблеми задачі.

Творче мислення допомагає танцівнику у створенні нового образу, вирізняє його з-поміж інших, надає індивідуальності. Рівень мислення артистичного танцівника характеризується широтою уяви, об'ємом пам'яті, винахідливістю, аналізом та синтезом образу.

Одним з основних складових творчого мислення є уява – психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, отриманих у попередньому досвіді. Уява не завжди є реальною, часто в ній присутні елементи фантазії, вигадки. Це тільки допомагає в виконанні хореографічної ролі. Танцівник накопичує елементи

матеріалу, з якого потім народжується хореографічний образ. Він виникає в голові підлітка як кінцевий результат узагальнень великої кількості вражень, пропущених через емоційну сферу творчої особистості. Лише в такому випадку вони можуть здійснити вплив на глядача.

У хореографії, завдяки пам'яті, танцівник може зберігати важливі для діяльності знання, вміння та навички; запам'ятовувати постановки, ролі, образи. Будь-які починання ґрунтуються на попередніх досягненнях, на здобутках, зафіксованих у пам'яті. Без запасу уявлень пам'яті неможливими були б розумова діяльність, створення нових образів, орієнтування в хореографічній діяльності взагалі. Найрозвиненіший вид пам'яті в хореографії - руховий. Вона полягає у запам'ятовуванні та відтворенні танцівником рухів і служить підґрунтям різних умінь і навичок. Також важливою є емоційна пам'ять. Граючи роль, танцівник повинен пам'ятати, як раніше він її грав, які емоції вона в нього викликала, яку міміка обличчя використовувалась.

Іншою характеристикою сформованості мислення є винахідливість. В створенні і виконанні хореографічних образів вона дуже важлива. Це вміння вийти з будь-якої ситуації, тобто розв'язати проблему. Кожний танцівник по своєму виконує одну й ту ж саму роль. Це відрізняє виконавців між собою. Емоції під час виконання не є поставленими, вони йдуть від душі виконавця, кожен підліток знаходить свою манеру і свої емоції.

Підлітку важливо вчитися аналізувати свої досягнення і невдачі; порівнювати своє виконання в різних танцях та образах, знаходити позитивні та негативні сторони; здійснювати різносторонній підхід до акторської гри; не обмежуватись вузьким колом ідей щодо виконання[1].

Останнім компонентом структури є **виконавський** компонент. Він визначає хореографічні вміння (технічні та артистичні), творчий підхід до створення образу, демонстрацію і застосування теоретичних знань у хореографічній діяльності. До виконавського компоненту ми відносимо

хореографічну і акторську майстерність. Хореографічна майстерність найкраще проявляється в імпровізації.

Імпровізація - це танець душі, а не вивчена послідовність рухів, це вираження свого «Я». В імпровізації особливо спостерігається артистизм танцівника. Він показує своє вміння виражати рухи свого тіла, ті відчуття, які зараз знаходяться в ньому. В імпровізації основна мотивація знаходиться в душі виконавця. Будь яка роль в постановці - це імпровізація міміки, рухів голови, корпусу. Артистичний підліток завжди зможе зімпровізувати, і його роль буде неповторна, адже гра йде від душі. В імпровізації народжується новий образ. Кожен виконавець зіграє одну й ту ж саму роль по іншому, хоча рухи будуть однакові. Вся справа в довершеності образу кожного з допомогою імпровізації. Саме імпровізація робить із танцівника справжнього артиста. Але не менш важливими є здібності виконавця, до них входять сила, гнучкість, м'язове відчуття, швидкість реакції, баланс, координація, музичні здібності, міміка та пантоміма. Будь яка роль вимагає від виконавця технічності, гнучкості, координації, музичної грамоти. Для досконалого виконання образу надважливим є артистизм, проте без хореографічних умінь та техніки виконання воно не можливе. Техніка і артистизм повинні гармонічно поєднуватись. Важливу роль у створенні образу відіграють мімічні рухи обличчя. Передача зовнішніми засобами певного стану викликає закінчене естетичне переживання. Артистичний танцівник не просто танцює, він «думає» руками, обличчям і відчуває тілом. Найвищою гранню в розкритті образу ми вважаємо пантоміму. Найважливішим завданням в пантомімі є показ ілюзії простору і часу.

Акторська майстерність полягає у перевтіленні. Перевтілення, за влучним висловом К. Станіславського, відбувається тоді, коли танцівник не може визначити «де я, а де роль». В сценічному образі діє жива людина - танцівник, який втілює задум балетмейстера в художній образ. Важливим є зовнішнє перевтілення, де виконавець допомагає собі костюмом, гримом

показати певний образ. Але більш важливим є внутрішнє перевтілення. Це вміння танцівника злитися з сценічним героєм. Під час перевтілення танцівник має вміти керуватися своїми думками і почуттями, вміти наповнювати ними рухи, пози і жести. В цьому і полягає вміння танцівника перевтілюватися[9].

Отже, в хореографічному мистецтві важливу роль відіграє артистизм. Підліток, який кожного разу розкриває нові образи, перевтілюється в різних героїв, передає їх душевний стан, має володіти не тільки танцювальною технікою, але й артистичною. За умови гармонічного поєднання фізіологічних можливостей танцівника і його артистичної подачі в хореографії розв'язуються все нові й нові творчі завдання, відбувається пошук нових образів через перевтілення.

#### **Література:**

1. Olena Polataiko, Olga Sokolov,. PEDAGOGICAL FACILITATION AS A MEAN OF EFFECTIVE FORMING TEENAGERS' MOTIVATION FOR CHOREOGRAPHIC ACTIVITY. Education, Law, Business: Collection of scientific articles. Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2020. p. 97-102
2. Винословська О. В. Психологія / О. В. Винословська. К.: ІНКОС, 2005.
3. Лосский Н. О. Интуитивная философия Бергсона. / Н.О.Лосский. М:Книга по требованию, 2013.
4. Ольховська О.С. Оптимізація комунікативних здібностей акторів роматичного і балетного театру за допомогою сценічного жесту. Випуск 6(11). / О.С.Ольховська. 2008. С. 37.
5. Полатайко О. М. Художньо-естетичний досвід у хореографічній діяльності підлітка / О. М. Полатайко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2017. Вип. 23. С. 121-125.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій



школі. Навч. посібник. / З.І.Слепкань. К.: «Вища школа», 2005. С. 65.

7. Станиславский. К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. М.: Искусство, 1989. 511 с.

8. Харлашко М.А. О важности артистических навыков младшего школьного возраста на уроках академического вокала. / М.А.Харлашко. Вестник МГУКИ. М.: МГУКИ, 2009. №5. С.185.

## **ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНІЙ СВІТОГЛЯД»**

*Ванюшенко Є., Комаровська О.*

Актуальність проблеми формування світогляду особистості не втрачає своєї актуальності. Питання художнього світогляду молодій людині постають особливо гостро у зв'язку з тими інформаційними процесами, в які все більше занурюється людство, а саме зі збільшенням частки некерованих інформаційних потоків, зниженням можливості педагогічного впливу на цінності особистості і суспільства – на тлі інтенсифікації антигуманних проявів, заміни справді художньо цінного псевдо художнім сурогатом. Отже, перед педагогами мистецтва постає завдання мобільного реагування на всі ці процеси, які так чи інакше визначають світоглядність підростаючої особистості.

Для уточнення сутності дефініції «художній світогляд», зокрема в музичному навчанні учнів, спиратимемось на естетико-мистецтвознавчі (Васильковська, Хайрулліна, Левчук, Безпальчий), психолого-педагогічні (Артюхова, Рудницька, Стасюк) дослідження.

*Метою статті є уточнення сутності поняття «художній світогляд» на перетині естетико-мистецтвознавчої та психолого-педагогічної площин.*

Ключове поняття дослідження «художній світогляд» містить два складники:

по-перше, власне «світогляд» як категорія філософії, зокрема естетики як філософії мистецтва;

по-друге, мистецька площина прояву і формування світогляду, оскільки йдеться про «художній світогляд», тобто світоглядні уявлення у сфері різних видів мистецтва та засобами мистецтва.

В обох позиціях безсумнівно присутній психолого-педагогічний контекст, а саме світогляд слід розглядати як поняття психології особистості, а також світогляд входить до тезаурусу психології мистецтва і психології творчості.

Отже, зупинимось на понятті «світогляд», звертаючись передусім до естетико-філософських та психологічних досліджень.

Так, розуміємо, що «світогляд» є достатньо широкою і місткою у змістовому плані дефініцією.

Здійснюючи ретроспективний аналіз поняття «світогляд», Ю. Хайрулліна нагадує, що цей термін впроваджено наприкінці XVIII століття як переклад німецького слова *Weltanschauung*, що означає «погляд на Всесвіт», хоча широке його поширення відбувається лише в другій половині XIX ст. [16, с. 28-29]. Слід зазначити, що досліджуване поняття було сформульоване наприкінці XVIII ст. німецьким філософом І. Кантом. Він дійшов висновку, що основним і єдиним засобом пізнання, яке не залежить від відчуттів й досвіду особистості, є світогляд. Розвиваючи концепцію Декарта про роль самосвідомості у світоглядній спрямованості особистості і трансцендентальності акту «Я усвідомлюю», І. Кант розглядав світогляд як основну складову процесу мислення [8].

Як переконують учені – філософи, сутність світогляду логічно розглядати через зіставлення «ми» (люди) і «він» (світ). Адже «світогляд – у його сутнісному розумінні – це сукупність образів і уявлень, система понять і категорій, яка підпорядкована процесові визначення місця людини, людей у світі, їхнього історичного походження та ролі людини в плинному змінюваному світі» [7, с. 54].

Загалом, сучасні словникові джерела тлумачать світогляд як «систему поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому», як «ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації» [15, с. 375].

На міждисциплінарний підхід у вивченні сутності феномену «світогляд» вказує М. Стасюк – як передумову вивчення сутності художнього світогляду [14, с. 8].

Зокрема філософи потрактовують світогляд як систему переконань, принципів, ідеалів, вихідних цінностей, установок та уявлень людини про світ та її місце в ньому, які є основою орієнтації людини в житті та практичній діяльності (В. Андрущенко [1], В. Безпальчий [4], Л. Губерський [6]).

Світогляд людини як специфічну форму відображення нею дійсності і як результат пізнання нею навколишнього світу аналізують А. М'яловіцький, В. Попов [12].

Світогляд постає і як форма та засіб духовного опанування навколишньої дійсності у працях Р. Арцишевського [3], С. Кримського [9], В. Овчиннікова [11].

Основоположні позиції щодо «художньої» площини світогляду людини знаходимо в *естетико-філософських дослідженнях*. Так, наприклад, автори підручника з естетики Л. Левчук, В. Панченко, О. Оніщенко, Д. Кучерюк у розділі «Художність змісту і форми» зазначають: «у старослов'янській термінології поняття *художність* означало «умілість», «вправність»; тобто підкреслюється етимологічний зв'язок поняття з терміном «мистецтво», а також присутність у ньому специфічної характеристики, що вирізняє достатній високий рівень майстерності «в будь-якій справі з-поміж усіх інших сфер творчості й умілості». Таким чином, через аналіз етимології слова учені доходять логічного висновку про те, що

поняття художності набуло двох значень: художність як «родова ознака мистецтва з властивою йому образністю пізнання та співпереживань» і художність як «міра естетичної досконалості твору, відповідність його змісту формі», зрештою «художність – це поетичність у мистецтві»; а мистецтво як форма свідомості є одночасно специфічною формою духовності та естетичного досвіду, а також утіленням світоглядності [10, с. 148 – 149].

Розглянемо детальніше поняття художнього світогляду з позиції педагогіки мистецтва.

Так, О. Рудницька трактує «світогляд» як «продукт» впливу творчості та її аспектів на людину та формування в ній тих якостей, що складають компоненти світоглядності особистості. Учена пояснює: «Сьогодні дедалі глибше усвідомлюється роль чуттєвообразних, метафоричних елементів у розвитку людського мислення, їх інтеграції в єдину систему поглядів, суджень та уявлень, що характеризують художню картину світу, яка виникає в свідомості кожного індивіда. Це дає підстави звернути увагу на роль мистецтва у розвитку світогляду особистості – стрижня культури, що відображає загальнолюдські й специфічні для кожного конкретного суб'єкта цінності й тим характеризує системостворюючу якість культури - духовність» [13, с. 714].

На складності змісту, багатофункціональності і поліфункційності художнього світогляду наголошує О.Артюхова, вказуючи на нього як на «духовно-практичне утворення особистості, яке формується під впливом творів мистецтва, цінностей художньої культури суспільства» [2, с. 5].

Суголосно цьому К. Васильковська зазначає, що «притаманні художньому світогляду установка на розуміння та відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-яких сфер буття та істотних сторін людської життєдіяльності; в такому контексті визначення компонентів світогляду відбувається на основі розрізнення предметних

областей в його змісті: наприклад, натуралістичної, гуманітарної, естетичної сторін світогляду» [5, с. 50].

На підставі аналізу М. Стасюк розглядає «художній світогляд» як цілісний феномен, сутність якого виокремлюється з дослідженням логіки взаємодії понять: «світоглядна свідомість», «світогляд», «естетичний світогляд». Так, вивчаючи світогляд на прикладі потенціалу вокально-хорового мистецтва, дослідниця наголошує, що воно є важливим засобом формування художнього світогляду як джерело пізнання світу та природи в цілому, цінностей людини, як спосіб освоєння і вираження світу емоцій, переживань. А значні можливості для формування основ художнього світогляду мають позашкільні навчально-виховні заклади, серед яких чільне місце займають початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади [14, с. 9]. Тобто, кожен сегмент певного виду мистецтва і мистецької творчості володіє своїм світоглядним потенціалом залежно від специфіки художнього висловлювання.

Таким чином, узагальнюємо:

- поняття «світогляд» дуже об'ємне за своєю природою, та охоплює багато аспектів, оскільки є предметом вивчення багатьох сфер наукового знання – естетики, філософії, психології, мистецтвознавства, педагогіки, етики тощо;
- поняття «художність» більш тяжіє до категорії мистецтва, а «світогляд» – до психології і педагогіки. Водночас, поєднання цих двох понять складає термін «художній світогляд», який в свою чергу поєднує мистецтво як сферу людської свідомості і педагогіку мистецтва, що зумовлює розроблення певних технологій формування означеної якості в особистості, спираючись на природу мистецтва і сутнісні естетико-філософські світоглядні основи.

Тобто: виховання світогляду особистості істотно ускладнюється поза залученням мистецтва, а навчання мистецтва невід'ємне від естетичного виховання, а отже націлене саме на світоглядність, зокрема на формування

художньої свідомості (художнє сприймання, інтерес, смак, здатність оцінювання, художні цінності особистості).

Отже, пропонуємо робоче визначення «художнього світогляду»:

«художній світогляд» є системою особистісних цінностей, що втілюються в художніх образах і охоплюють через декодування художніх образів:

- знання про світ;
- переживання явищ і подій цього світу людиною (що стосуються різних сфер життя, ставлення до природи, до інших людей, світу речей тощо);
- осмислення переживань;
- мотивацію пізнавати світ і себе у світі, змінювати світ і себе;
- здатність діяти відповідно до сформованих цінностей у напрямі подальшого художнього пізнання та самопізнання через мистецтво.

Таким чином, феномен «художній світогляд» є багатокomпонентним явищем, що відповідає сферам особистості – когнітивній, емоційній, мотиваційній, діяльній, комунікативній.

Отже, компонентну структуру феномену «художній світогляд» складають компоненти:

- художньо-когнітивний (компонент, що ґрунтується на системі мистецьких знань, понять, засвоєння художніх поглядів);

- емоційно-ціннісний (компонент, що оснований на емоційному ставленні до творів мистецтва і до себе як особистості, що сприймає та інтерпретує мистецтво; а також охоплює комплекс життєвих установок, що формують нас як окремих індивідуально різних особистостей);

- діяльній (компонент, що розкриває практичне оволодіння особистістю певними вміннями щодо пізнання мистецтва в широкому розумінні, які впливають на формування світогляду);

-художньо-комунікативний (компонент, що визначається як спілкування людини з мистецтвом та з іншими особистостями «навколо»

мистецтва; а також оволодіння засобами комунікаціями задля збагачення художніх інтересів, художніх смаків, оцінок та цінностей, що формує художню свідомість і завдяки дієвому ставленню особистості її художній світогляд).

У процесі дослідження вдалося з'ясувати важливе значення художнього світогляду у процесі формування особистості, розглянути зазначене поняття з декількох аспектів та виявити компоненти, що складають його основу. З'ясувалось: якщо художній світогляд формується на основі виховання різних форм прояву художнього ставлення (почуттів, інтересів, смаків, оцінок, цінностей тощо) через багатоаспектне залучення особистості до мистецтва, то досліджувана у статті проблема потребує подальшого розроблення методик формування зазначеної якості особистості, зокрема засобами різних видів мистецтва з урахуванням вікового становлення людини, її здібностей, навчання мистецтва в певному типі освітнього закладу тощо.

### **Література:**

1. Андрущенко В. П., Волович В. І., Горlach М. І., Головченко Г. Т., Губерський Л. В. та ін. Філософія: підручник / за заг. ред. Горlach М. І. та ін. К. – Х., 1998. 639 с.
2. Артюхова О.В. Критерії та показники сформованості художнього світогляду в учнів старшого шкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. - Харків-Донецьк: ХДАДМ (ХХІІІ), 2004. №1. 380 с. С. 4 – 10.
3. Арцишевский Р. А. Мироззрение: сущность, специфика, развитие: Монография. Львов: Издательство при Львовском государственном университете Издательского объединения «Вища школа», 1986. 200 с.
4. Безпальчий В. П. Праця і світогляд. Київ: Політвидав України. 1972. 178 с.

5. Васильковська К.М. Структура та функції художнього світогляду майбутнього вчителя музики. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. К., НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. Вип.LVI (56). С. 48-55.
6. Губерський Л. Філософія: навч. посібник. Київ: Вікар, 2008. 534 с.
7. Данильян О. Г., Тараненко В. М. Основи філософії: навч. посібник. Харків: Право. 2003. 352 с.
8. Кант И. Основы метафизики нравственности: трактат / перевод с нем. – СПб. Наука, 1995. 528 с.
9. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. К.: ПАРАПАН, 2003. 240 с.
10. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
11. Овчинников В. С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества (опыт анализа понятий). Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1978. 100 с.
12. Попов В. Ю. Концепт «світогляд» у світовій та українській філософській думці. *Гілея: Науковий вісник*. 2013. № 77. С. 165-168.
13. Рудницька О. П. Художня культура у виховній діяльності вчителя. *Prace Naukowe. Pedagogika* 8-9-10. 2001. С. 713 – 716.
14. Стасюк М. В. Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності: автореф. дис. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2010. 20 с.
15. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
16. Хайрулліна Ю. Світоглядна культура особистості: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.



## ЗАСТОСУВАННЯ АСОЦІАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МИСТЕЦТВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ ДИТЯЧОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ

*Гараніна А., Лисіна Н.*

Асоціативне уявлення в мистецтві – здатність особистості співвідносити предмети і явища навколишнього світу з такими, які утворені людиною-митцем, а також через внутрішні уявлення продуктивно конструювати їх нові зв'язки, що відрізняються багатозначністю та відсутністю звичних шаблонів і стереотипів сприймання. Асоціація – одне з основних психологічних понять, яке введене в науковий обіг у XVII ст. В найзагальнішому розумінні асоціація означає зв'язок між двома і більше психологічними утвореннями як «елементами досвіду». Цими елементами можуть стати ідеї, дії, образи, мистецькі витвори та багато іншого [6, с. 238].

У словнику мистецьких термінів асоціація (лат. «assocіo – пов'язую») описується як спосіб досягнення художньої виразності, що ґрунтується на виявленні зв'язку чуттєвих образів, які виникають у процесі безпосереднього відображення дійсності, з уявленнями, що зберігаються в пам'яті або закріплені в культурно-історичному досвіді [8, с. 3]. Визначаючи сутність взаємодії мистецтв, педагоги-психологи виходять із принципу цілісності організму та процесів його життєдіяльності, а також із розуміння природи взаємодії різних органів почуттів, фізіологічною передумовою якої є здатність центральної нервової системи до асоціювання. За Ю. Самаріним, вирішальне значення у навчанні відіграють внутрішньосистемні асоціації, які забезпечують динамічність знань, умінь та навичок з певної дисципліни. І тільки достатній рівень внутрішньосистемних асоціацій забезпечує творчу діяльність спеціаліста [7].

Проблема взаємодії мистецтв розкривається й осмислюється у працях філософів і мистецтвознавців XVIII-XIX ст.: В. Ваккенродер, Г. Гегель, І. Кант, П. Новаліс, Л. Тік, Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель, К. Шнаазе та ін; у XX

ст.: М. Бердяєв, Ю. Борєв, В. Ванслов, М. Каган, О. Лосєв, П. Флоренський та ін.

Ще Арістотель обґрунтував ідею про те, що образи, які виникають без видимої зовнішньої причини, є продуктом асоціації. Один з фундаторів теорії асоціанізму Девід Гартлі вперше перетворив механізм асоціації на універсальний принцип пояснення сутності психічної діяльності. Дж. Пристлі, активний послідовник вчення Д. Гартлі, наголошував, що всі психічні процеси, зокрема абстрактне мислення й воля, відбуваються за прискореними у нервовій системі законами асоціації. На початку ХІХ ст. з'явилися концепції, які вибудували теорії, де асоціація існує як іманентний (внутрішній) принцип свідомості (Т. Браун, Джеймс Мілль, Джон Стюарт Мілль). В ті часи панував погляд, згідно з яким: 1) психіка (ототожнена з інтроспективно сприйнятою свідомістю) побудована з елементів-відчуттів та найпростіших почувань; 2) елементи є первинними, а складні психічні утворення (почуття, уявлення, думки) є вторинними, і виникають за допомогою асоціацій; 3) умовою утворення асоціацій є суміжність психічних процесів; 4) закріплення асоціацій зумовлено живою силою елементів, що асоціюються, і частотою повторення асоціацій у досвіді [2, с. 13].

Асоціативне відтворення (пригадування, відновлення у пам'яті) – спогади як пригадування, що не викликає у людини особливих утруднень і перешкод, тобто пригадування, коли необхідний матеріал ніби-то автоматично «спливає» у пам'яті без особливих зусиль. Асоціативне пригадування засноване на зв'язках (асоціаціях), що створюються всередині пригадуваного матеріалу чи на відношеннях даного матеріалу до вже відомого [6, с. 238].

Важливим є твердження вітчизняних вчених (В. Ванслов, А. Зісь, М. Каган, Ю. Кремльов, А. Сохор), що безпосередньо розкрити дійсність цілком так, як вона сприймається п'ятьма відчуттями, нездатне жодне з мистецтв. Але кожне мистецтво викликає певні асоціації, збуджуючи наші

органи сприймання впливати на підсвідомість, активізуючи дієву творчість реального усвідомлення. Це підтверджує теза Б. Асаф'єва, що музичні інтонації «виникають у постійній співзвучності з поетичними образами та ідеями чи з конкретними почуттями (зоровими, м'язо-моторними), чи з вираженням афектів і різних емоційних станів, тобто у взаємному супроводженні. Так створюються міцні асоціації ...» [1].

Сутність методу асоціацій, на думку В. Н. Івановського, – відображення в діяльності свідомості процесів, що відбуваються у нервовій системі. Закони асоціації – умова будь-якого пізнання. Це первинні, базові фони пізнавальної діяльності. Асоціативність є передвісником пізнання. За словами Д. Юма, в асоціаціях є своєрідне притяжіння, яке приводить у світ свідомість [3, с. 56].

Психологічні механізми впливу мистецтва на особистість зумовлені передусім його художньо-образними засобами. Так, наприклад, у музичному мистецтві найбільш дієвим засобом є інтонація – індивідуально оформлений, художньо виразний комплекс звуків, що втілює певний музичний зміст за допомогою висотного співвідношення музичних тонів. Музична інтонація є носієм емоційного сенсу музичного твору, динамічним виразником психічного стану особистості. Інтонаційність музичного твору стає музичним кодом, за допомогою якого його чуттєво-образний і емоційний зміст перекладається музичною мовою, відображаючись у глибинах людської свідомості і викликаючи асоціації з пережитими емоційними станами та естетичними враженнями. На основі цих «спогадів про враження» [4] уява учня «пливе» від одного інтонаційного змісту до іншого, допомагаючи осягнути художній зміст та ідею твору, що сприймається [9].

Музика характеризується найвищим ступенем узагальненості мови. В її чітко регламентованих і тонко відшліфованих системах гармонії, поліфонії, ритміки, у принципах мелодики, ладу і фактури виражені закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке

значення музикознавчих термінів. Так, традиційним стало порівняння мелодії з малюнком, гармонії – з фарбами і кольором у живопису, звернення до контрапункту – з характеристикою вертикального монтажу у кінофільмі. Все більше опановуються в інших мистецтвознавчих дисциплінах ідеї, пов'язані з типами музичної композиції, симфонізмом, формоутворенням [10].

Здатність будь-якого мистецтва засобами опосередкованого і прямого відображення викликати асоціації та впливати на різні органи сприйняття спричиняє цілісну ініціативну людську свідомість до активної дії (мається на увазі суб'єкт художнього спілкування). Саме цю здатність асоціативних зв'язків між різними видами мистецтва ми і використовували на уроках образотворчого мистецтва та музики з учнями 5-7 класів ДШМ.

У процесі мистецьких занять ми пропонували учням-підліткам цікаві завдання із задіянням принципу асоціативних зв'язків. Л. Масол виділяє найтипівіші завдання інтегративного типу, що передбачають активізацію міжсенсорних образних асоціацій для учнів у процесі сприйняття та художньо-творчої діяльності. З-поміж них:

- графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору чи вниз), добрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир»);
- підібрати кольори, відповідні музичним тембрам, образам і настроям;
- намалювати реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав;
- створити музичні образи – інтонації, ритми, «звукові плями», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета;
- створити мелодію (чи речитатив) до вірша або фрагмента літературного твору (за інтонаціями-підказками або в заданому жанрі);
- намалювати ілюстрації до музичних дитячих казок;
- намалювати фрагменти мультфільму («розкадровка»);

- передати за допомогою танцювальних рухів, пантоміми, ритмічних жестів характери героїв музичної казки, образи програмної музики;
- «оживити» картину, створивши музичний мотив, або розіграти уявний музико-поетичний діалог за сюжетом картини (наприклад, «натюрморт в особах», «музичний дует героїв парного портрета») [5].

Учням відділу образотворчого мистецтва ми пропонували завдання зобразити через малювання, ліплення тощо свої враження від почутого на уроці музичного твору – тобто відтворити малюнком виниклі почуття, думки, асоціації від музики – те, що з'явилося у внутрішньому відчутті самого учня.

На уроці музики – розкрити власне розуміння своїх почуттів від музики, яку слухали на уроці, за допомогою вільного художнього літературного тексту свого авторства або поетичного вірша з шкільної програми. На уроці музичної літератури завдання передбачає створення власного малюнку, на який надихає саме цей музичний твір, або передбачає пошуки зорових асоціацій почутої музики з яскравими явищами природи чи відомими шедеврами зображального мистецтва.

На заняттях сольфеджіо було запропоновано створити власну музику (мотив, мелодія, відповідні ритмо-інтонації) на побачену картину, літературно-поетичний твір; або співвіднести різні мистецькі твори за їх змістовним наповненням.

У класі виконавських дисциплін (навчання гри на фортепіано, бандурі, гітарі, скрипці та ін.) влучним художньо-літературним словом чи зверненням до зображального мистецтва, вчитель стимулює певний характер виконання учня, розкриваючи таким чином естетичний зміст музики, що вивчається.

Таким чином, асоціативні зв'язки – це одна з форм взаємодії мистецтв у шкільній освіті. На заняттях у дитячій школі мистецтв був застосований метод асоціативних зв'язків як основний інструмент для залучення інших видів мистецтв на урок. Завдання, запропоновані на поурочних та позакласних заняттях, що побудовані за принципом асоціацій, сприяють

активному розвитку творчого мислення учнів, поглиблюють їх світосприйняття, спонукають до власної активної мистецької діяльності кожного учня будь-якої художньої спрямованості – образотворчого мистецтва, хореографії, музики.

### **Література:**

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Л. : Музыка, 1971. 376 с.
2. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
3. Гуляев Н.А. Теория литературы в связи с проблемами эстетики. М. : Высш. Школа, 1970. 85 с.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія. Рідна школа. № 7-8. 1995. С. 31-50.
5. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Х. : Веста: видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
6. Немов Р. С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Книга 2. Внимание и память: учебник и практикум для СПО. М. : Издательство Юрайт, 2019. 261 с.
7. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.
8. Сотська Г.І., Шмельова Т.В. Словник мистецьких термінів. вид. 3-тє, доп. Херсон: Видавництво «Стар», 2016. 52 с.
9. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник / за наук. ред., передм. і післямова О.М. Отич. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. 340 с.
10. Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності: Автореф. дис. на здоб.

наук. ступ. канд. педагог. наук. 13.00.02 / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К. : 2004. 20 с.

## **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОСТІ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ**

*Гордієнко Л., Хоружа О.*

Сучасні стійкі суспільні тенденції щодо відродження української національної культури актуалізують проблематику ефективного морально-естетичного виховання дітей та молоді на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти. Ефективне розв'язання означеної проблеми знаходиться у площині більш активного звернення до українського музичного фольклору, зокрема, до української народної пісенності, що являє собою одне з найвеличніших надбань як європейської, так і світової музичної культури.

Водночас, в умовах оновлення всіх сфер національної педагогіки, її тотального реформування, перед педагогічною наукою постає чимало нових вимог, серед яких важливе місце займають проблеми музичного виховання школярів підліткового віку. Адже саме цей вік є одним з найбільш складних і відповідальних періодів у духовному житті особистості.

Новітні державні нормативно-правові акти, які врегульовують сферу освіти в Україні, зокрема, Концепція «Нова українська школа», відносять питання реформування національної освіти до основних напрямів державотворення, спрямованих на виховання та розвиток майбутнього нації. Важливо, щоб зміст освіти базувався на міцному фундаменті системи українських національних культурно-духовних цінностей і виховних ідеалів, втілених в українській народній пісенності. Саме тому *актуальність* проблеми застосування педагогічного потенціалу української народної пісенності для розвитку вокально-хорових умінь підлітків постійно зростає.

З огляду на вищезазначене, *метою* нашої статті є розкриття ролі й значення української народної пісенності для формування вокально-хорових умінь підлітків. Відповідно до мети, доцільно конкретизувати такі *завдання*:

розробити авторське уточнення визначення педагогічного потенціалу української народної пісенності для розвитку вокально-хорових умінь підлітків;

окреслити роль української народної пісенності як інструменту формування духовної культури підлітків.

Оскільки спрямованість фахової діяльності вчителя музичного мистецтва детермінована головним завданням щодо формування у підростаючого покоління духовної культури, то значущість впливу української народної пісенності на весь духовний світ підлітків важко перебільшити. Найбільш ефективно залучення підлітків до цінностей української народної пісенності відбувається безпосередньо в умовах процесу вокально-хорового навчання – однієї з найбільш доступних, активних і корисних різновидів музичної діяльності.

«Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, якого не можна досягти ніякими іншими засобами», – писав В.Сухомлинський [2, с. 63].

Ефективність залучення української народної пісенності до вокально-хорового навчання підлітків ще значно підсилюється тим, що вокально-хорове мистецтво України традиційно базується на українському музичному фольклорі (М.Леонтович, М.Лисенко, С.Людкевич, Б.Лятошинський, Л.Ревуцький, М.Скорик, Я.Степовий, К.Стеценко, І.Шамо та ін.), концентруючи багатство духовної культури українців не тільки як цінний спадок минулого, але і як джерело розвитку сучасної музичної культури.

Огляд наукової літератури засвідчує, що проблемі формування вокально-хорових умінь підлітків на матеріалі української народної



пісенності була приділена належна увага. Методичні аспекти цієї проблеми були розглянуті А.Авдієвським, А.Болгарським, Б.Бриліним, Н.Голубицькою, І.Зеленецькою, А.Іваницьким, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалкою, Л.Паньків, Г.Побережною, О.Ростовським, Ю.Юцевичем та ін.

У той же час, оцінюючи наукову спадщину з означеної проблеми, надаючи їй належну оцінку, можна констатувати, що на сьогоднішній день не всі аспекти проблематики формування вокально-хорових умінь підлітків на основі повноцінного використання педагогічного потенціалу української народної пісенності віднайшли належне висвітлення та розв'язання. Зокрема, недостатньо методично розробленими на сьогоднішній день є питання щодо структуризації і класифікації вокально-хорових вправ, оснований на елементах українських народних пісень, у відповідності до формування умінь точного інтонування хорових партій, розподілу співацького дихання, відпрацювання його основних різновидів тощо.

Реалізація педагогічного потенціалу української народної пісенності в процесі набуття зазначених вище вокально-хорових умінь актуалізується найбільш повно під час узагальнення учнями підліткового віку знайомих їм поспівок, залучених вчителем не тільки під час безпосереднього опрацювання народних пісень, але й під час розспівування, виконання вокально-хорових вправ, у власний художньо-інтонаційний багаж. Саме створення такого багажу дає можливість школярам-підліткам відчувати мовні, емоційні особливості музичних інтонацій, що поєднують у собі мелодичні, ритмічні формули-звороти із ладовими особливостями.

Слід зауважити також про недостатню увагу до педагогічного потенціалу української народної пісенності у процесі вокально-хорового навчання до формування в учнів середнього шкільного віку умінь самостійної інтерпретації вокально-хорових творів, умінь сценічного втілення художнього образу, створеного композитором, артистизму та ін., тобто до формування музично-виконавських умінь на базі українського

музичного фольклору. Інтерпретаційний потенціал української народної пісенності обумовлений тим, що кожна пісня може мати велику кількість прочитань та інтерпретацій. Відсутність чіткого авторства дає змогу формувати на уроці мистецтва, у шкільному хоровому колективі під час позаурочної роботи різні інтерпретаційні варіанти залежно від складу та засобів художнього мислення, регіональних особливостей виконання тощо.

Недостатньо дослідженою, на нашу думку, є також проблема виховного потенціалу українського музичного фольклору як найбільш ефективного, природного та естетично-багатого засобу української етномузичної педагогіки. Адже українська народна пісенність існує як соціокультурний феномен, який у процесі виконання транслює сконцентровані протягом віків такі цінності української культури, як деонтологія толерантних відносин (повага до старших, несхильність до експансії, паритет у відношеннях жінок і чоловіків тощо), повагу і любов до праці, поетизоване, ліричне ставлення до землі, природи та ін.

Педагогічний потенціал української народної пісенності актуалізується за рахунок засвоєння школярами підліткового віку під час опрацювання українських народних пісень поетики – розділу фольклористики, що вивчає римування, образну мову, ритміку та строфіку віршованих творів, набуваючи для процесу вокально-хорового навчання непересічного значення.

Адже саме робота над текстом вокально-хорових творів, який передає не тільки основний зміст, але й найвитонченіші нюанси настроїв, коливання художньо-естетичних переживань, дозволяє підліткам не тільки зануритися в світ образів, близьких українцям протягом тисячоліть, зрозуміти світовідчуття свого народу, але й увібрати притаманне українському народові сприймання добра і зла, втілене у поетичних текстах народних пісень. Таке занурення у світ українського музичного фольклору уможливорює не тільки засвоєння системи цінностей української народної

педагогіки, але й побудову на українській національній аксіологічній основі власних переконань.

Великий інтерес для реалізації педагогічного потенціалу представляє образна мова української народної пісенності як складна, динамічна й високорозвинена система поетично-художніх засобів, за допомогою яких створюється й передається ідейний та образний зміст української народної пісні. Ще давньогрецький філософ Платон зазначав про впливовість музичних засобів виразності: «Чи не в музичному мистецтві міститься найбільш значимий виховний засіб, оскільки ритм та гармонія найбільше проникають у глибину душі і найдужче захоплюють її, даючи їй благочинність і роблячи її благочинною, якщо виховання здійснюється правильно; якщо ж ні, то виходить протилежне» [1; 156-157].

Вчитель музичного мистецтва, керівник хорового колективу найбільш успішно може реалізувати власну методичну творчість під час роботи із підлітками саме на основі української народної пісенності різних жанрів як безпосередньо під час уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі, так і у позакласній діяльності. Адже саме українська народна пісенність є найбільш зручною й природньою для розвитку вокально-хорових умінь підлітків, коли особливо важливим є не перенапружувати голосовий апарат у мутаційний період, дотримуючись необхідної гігієни співацького голосу.

Педагогічна доцільність використання пісень українського фольклору у вокально-хоровому навчанні школярів-підлітків обґрунтовується його художньою довершеністю, доступністю образів, ясністю мелодії. Педагогічний потенціал пісенного фольклору полягає перш за все в інтонаційній наспівності, ментальній близькості мелодії й ритмоструктури до мислення українців, у відкритій емоційності зображення реальності, тобто проєкції історії життя народу, його думок, почуттів. Отже, опрацювання та виконання українських народних пісень дає змогу школярам-підліткам не тільки сформувати вокально-хорові уміння, але й розвивати природні

музичні здібності, розкривати творчий потенціал, проявляти відчуття відповідальності за збереження культурної спадщини свого народу.

Таким чином, проведений аналіз педагогічного потенціалу української народної пісенності для формування вокально-хорових умінь підлітків дозволив у відповідності до поставлених завдань зробити такі *висновки*:

педагогічний потенціал української народної пісенності як багатоаспектного соціально-культурного явища – це сукупна здатність її засобів музичної й поетичної виразності комплексно впливати через емоційно-художнє сприймання підлітками української народної пісні під час її опрацювання (виконання) на їх художньо-образну та інтелектуальну сферу;

у процесі формування музичної культури як сегменту естетичної культури підлітків українська народна пісенність засвоюється ними як система духовних і матеріальних цінностей українського народу, що, виконуючи водночас функцію певного культурного маркеру епохи, несе історико-культурне навантаження, яке актуалізує процес вивчення вокально-хорових традицій виконавства народно-пісенної творчості і створює сприятливе середовище для формування духовної культури школярів на аксіологічному базисі українських національних цінностей.

### **Література:**

1. Античная музыкальная эстетика. Москва: Музгиз, 1960. 304с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. Т. 3. Київ: Радянська школа, 1977. 612 с.

## АРТИСТИЗМ ЯК ЯВИЩЕ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Денисюк Д., Гусаченко О.*

Дослідженню феномена артистизму як культурно-естетичного явища в мистецтві присвячено багато розвідок і публікацій. Водночас, дана категорія часто розглядається як атрибут художньої мови, а не самостійне явище, тобто як одна з граней особистісної майстерності, що являє собою вищий ступінь художності, вміння виявляти і доносити до інших досконалість твору мистецтва. Проте в наш час, саме розуміння поняття артистизму накреслює нові, інколи невлімовимі, сторони, поява яких зумовлена змінами параметрів концертної діяльності, зокрема її форм, а також існування та поширення динамічних, подекуди антиестетичних норм художньої культури, внаслідок чого відбувається деяке розмиття усталеного трактування.

З огляду на це, особливої гостроти та актуальності набуває потреба в оновленні визначення дефініції артистизму, що охоплює окреслення набутих ціннісних градієнтів та нівелювання інших засобами зміщення акцентів чи привнесення векторних модифікацій. Дана стаття пропонує аналіз і характеристику феномена артистизму у контексті концертної діяльності, що уможливить подальше формування нової позиції щодо іншого ракурсу дослідження змісту даного поняття.

Різні аспекти постановки проблеми «артистизму» розглянуто в філософських, культурологічних, мистецтвознавчих, соціологічних, психолого-педагогічних та інших наукових і публіцистичних роботах, згідно яким поняття трактується або занадто широко, простежуючи в ньому комплекс проявів виконавської активності, або ж занадто вузько, що обмежує трактування виключно зовнішніми проявами виконавського процесу. В той же час, вищезазначені погляди на явище артистизму вказують на те, що його ефект більшою мірою пов'язаний зі сценічною або публічною діяльністю, зокрема концертною. З цього приводу визначення атрибутики та природи артистизму вимагає вивчення комунікативної природи даного явища, його

соціальної складової. Доречно зауважити, що межі статті не дають можливості вичерпно проаналізувати всі зазначені аспекти, тому спробуємо виокремити провідні з них.

Розпочнемо з того факту, що елементи прояву явища артистизму зафіксовані за часів класичної античності у сюжетах давньогрецької міфології і проглядаються у рисах трьох богинь веселощів і радості життя – граціях. Головне призначення грацій полягало в тому, щоб втілювати красу, долаючи своєю появою асиметричність архітектоники буття. Також грації наділені самобутньою особливістю привносити необхідне моральне доповнення, глибинний смисл або естетичне оформлення станів у ситуаціях, які тяжіють до непомірності. Тож, присутність грацій відсікає прояв зайвої енергії, переводячи надлишковість у межі міри, не знижуючи значення природної енергії та тілесності.

Важливим моментом для розуміння дефініції артистизму є те, що грації наділяють привабливістю не лише красиві явища, а навіть буденні, надаючи їм певної легкості і обов'язково духовного відчуття, що обумовлено посиленням ними «окультуреності», особистісного забарвлення духовного руху. Цікавим є те, що грації не підвладні часу, під їх впливом, не звертаючи увагу на природний процес старіння, все стає привабливим, навіть більше – з'являється навіювальний ефект, про який слушно зазначає А. Бергсон, відмічаючи, що «окрім легкості, котра є ознакою рухливості, у всьому граційному ми ніби помічаємо рух, направлений до нас, можливу або вже виникаючу симпатію, тяжіння... Отже, збільшення інтенсивності естетичного почуття розпадається на відповідне число різних почуттів, до того ж, кожне з них сповіщене попереднім, стає явним, а потім остаточно затьмарює попереднє» [1, С.55-56].

Таким чином, характерними проявами артистизму, котрі вбачаємо у класичній міфології, є здатність: привертати до себе і викликати стійкий інтерес оточуючих; надавати виступам (промовам) жвавості та захопливості;

посередництва між сакральним і земним; виконувати роль провідника «світової симпатії». Всі ці ознаки супроводжуються певною граційністю, елегантністю, вишуканістю, віртуозністю, з притаманним ним мінімалізмом, ретельністю відбору необхідних сегментів впливу, високою точністю, проникливістю та довершеністю в процесі виконавської дії.

Тобто, артистизм передбачає виключну самотність і якісність, найчастіше у вигляді широких знань, відточеності професійних навичок та вмінь, високої культури міжособистісного спілкування, виразності зовнішніх форм, таланту перевтілення і впливу на аудиторію, здатності творення нового в матеріальних і духовних зрізах власної діяльності, пояснюється як найкраще з найкращого у змістовних формах мистецтва.

Узагальнюючи трансформації трактування поняття артистизму в наступні історичні періоди, зазначимо, що це явище спостерігається не лише у мистецькій сфері, а побутує також і у інших галузях, виступаючи синонімом майстерності, проявом творчої індивідуальності, охоплюючи креативні можливості людини в будь-якому середовищі художнього пізнання, їх активно-перетворюючої функції по відношенню до особистісного потенціалу. Зокрема, у роботах Л.Баренбойм, Ж.Ваганової, Л.Майковської, Г.Нейгауза та ін., присвячених розгляду основних проявів артистизму, здійснена спроба винайдення загальних закономірностей, таких як індивідуальність, неповторність манери виконання, інтуїтивний і свідомий вихід за межі шаблонних правил.

Публікації в галузі сценічного мистецтва (Ю.Азаров, М.Кнебель, І.Кох та ін.) розбирають артистизм у єдності з прагненням створити атмосферу живої зацікавленості у результатах своєї виконавської діяльності, втіленням особистісного відношення крізь призму свого, навіть уявного, внутрішнього діалогу з глядачами з метою встановлення духовного контакту з оточуючими. Відтак, артистизм розглядається як особистісне утворення, де його носій демонструє багату уяву, фантазію, гнучке мислення та тонку

інтуїцію, сценічну виразність, вміння вибудувати емоційно-художню «палітру».

Отже, спільним для робіт різногалузевих напрямків є відстеження впливу виконавця на інших засобами свого дарування, акумулювання ним практичного досвіду у різних видах діяльності, вміння утворювати атмосферу, подібну до перебування людини у екстремальних точках рівноваги, коли дійсне переживається з великою гостротою, а споглядання концентрується на змінних моментах руху, виконавських актах й зумовлене не тільки візуальною цікавістю та захопливістю, але і підзаряджається спогадами, поновленням попередніх відчуттів, «вторинним викидом енергії». Через те, артистизм виконавця спонукає глядачів до переживання від перегляду-осягнення або нівелювання тілесного, зменшення, втрати сил і енергії, вводить людину до болісного, водночас чарівного, сповненого гострої насолоди, стану.

Важливим, на наш погляд, є розгляд середовища, де виявляється феномен артистизму. Як ми зазначали вище, це явище вимагає публічності, тому постає питання про такі фактори як статичність і динаміка, результат і процес, установка і здійснення, що реалізуються під час виконавських практик, котрі об'єднують виконавця, продукт (твір мистецтва) та споглядача. Прояви артистичних якостей є пов'язаними з цими вузловими ланками виконавської діяльності і певним чином зумовлені ними. В цьому розумінні будь-які функціональні зміни окреслених ролей відбиваються на спрямованості і покликанні виконавця, трансформуючи визначені завдання та шляхи їх реалізації. Задля підтвердження цієї думки наведемо факт про сучасне поширення творчої діяльності у масах, домінування простих форм, стандартних творчо-виконавських рішень, множення готових зразків через їх пряме імітування, наслідування-засвоєння.

Доречно зазначити, що у науковій літературі та публіцистиці зустрічається також трактування поняття артистизму з позиції надання



присмаку романтичного образу виконавцю – поширення іміджу індивідуаліста, зі схильністю до яскраво вираженої емоційної експресивності, сентиментальності, водночас, глибоким і насиченим внутрішнім життям.

Засобами комунікативних практик артистизму, що розкриваються через суму технологій подання публіці творів мистецтва, які ефектно оформлюються у сучасних концертних виступах, змінюється природа авторства. Враховуючи зміни художніх потоків, такий виконавець підбудовує мистецькі твори під групові смаки, намагаючись перетворити їх у бренди, використовуючи напрацьовані технології з інших видів мистецтва, користуючись медіа ресурсами і технічними новаціями, ніби задаючи певний режим художньої думки, соціального статусу. Тому авторські задуми корелюються невластивими ньому вкрапленнями, доповнюються і поширюються у процесах просування, інтерпретації їх у концертній діяльності, які виступають сферою звернення творів мистецтва.

З цього ракурсу концертна діяльність здійснює функцію відбору, оцінки, активує міжкультурну комунікацію, прогнозує зміни художньої сцени. Концертна діяльність передбачає активне залучення глядачів, а отже естетичне стає характеристикою цілісних відношень суб'єктів, акцентуючи підвищення уваги до автономності, суб'єктного вибудовування цінностей, сингулярності, індивідуальної «картині світу». В свою чергу, такі риси концертної діяльності не обмежуються географічними рамками, а можуть змінюватися чи пульсувати, запалювати активним світінням напрямки та ідеї, реанімуючи чи успадковуючи попередні практичні художньо-виконавські нароби.

Простір концертної діяльності є неоднорідним, він виявляється в оточенні полів з енергетичними силами тяжіння і відштовхування, має універсальну структуру. Концертна діяльність широкого масштабу вбирає у себе концертну діяльність меншої спільності як частину (місцевий, районний,

обласний, регіональний, національний, всеукраїнський, міжнародний концерт), інколи робота іде паралельно, не утискаючи і не підпорядковуючи одна одну.

Враховуючи такі характеристики, особливості прояву артистизму залежать від досвідченості виконавця і енергетичних полів публічних заходів, які мають динамічні відносини і пронизують своїми силовими векторами концертний виступ. Отже, сфера концертної діяльності постає полем «сил», впливаючи на усіх, хто виступає і знаходиться всередині польової структури, в залежності від займаної позиції. Якщо розглядати концертну діяльність, охоплюючи всіх її учасників як єдність, то варто враховувати і внутрішній зміст, протинений органічними силами. Між полями немає різкої межі, але існує поступовий спектральний перехід одного поля в інше, за якого сила поля може послаблюватися чи посилюватися (наближення до епіцентру – виконавця; концепту заходу; резонуючої суспільству ідеї). Поле такої артистичної діяльності – місце акумулювання соціальної енергії, де кожен учасник формує його власноруч та визначає предмет націленості виконавської практики і суб'єктивними зусиллями, направленими на нього, а художні твори стають активними джерелами взаємодії.

Концертна діяльність допомагає вступати у взаємодію з різними верствами та групами глядачів, орієнтуючись на масового, середнього та елітарного реципієнта. Доречно зазначити, що широта і сила виконавської діяльності апелює до пануючих ціннісних орієнтирів публіки, розраховуючи на її підтримку, більш слабкі поля впливу, і навпаки, сильні прагнуть до незалежності і вільного плавання. Постає питання векторної спрямованості за вертикаллю і горизонталлю. Вертикальна спрямованість артистизму у концертній діяльності намічує поступове сходження шляхом набуття професіоналізму, ускладнюючи образний і змістовний репертуар, що унаочнюється зі спрямованості від масових і народних жанрів (самодіяльних)

до більш професійних і елітарних, в той же час пояснюється залежністю від наявного попиту. Як приклад зазначимо, що виступ у шоу-програмах залежить від актуальності (публічності та популярності/рейтинговості), швидкої реакції виконавця на очікування публіки, вміння пристосовуватися до змін, особистісної мобільності і гнучкості – які є опосередкованими показниками артистичності, а відтак і успіху, що водночас не упереджує від швидкої застарілості артистичної технології або окремого прийому. Тому слідування публіці, догоджання нерозвиненому або пересиченому смаку, фактично прирікає виконавців замість розвитку своїх артистичних навичок до повторення засвоєних художніх ідей, наслідування більш успішним тактикам, що спираються в своїй основі на соліпсизм та візуалізовані ефекти, нівелюючи унікальні художні знахідки, вульгаризуючи їх та знецінюючи в очах широкої публіки. Іншою стороною є те, що сучасному постмодерністському суспільству притаманна установка на деконструкцію, коли в полі концертної діяльності допускається будь-який дилетантський або професіонально-авантюристський виступ, який можна позиціонувати як артистичну «індивідуальність».

Таким чином, класичне розуміння артистизму як характеристики зацікавленого виконавця, що створює надихаючу, розвиваючу атмосферу для глядачів поступово розширюється, поступаючись місцем екстравагантності, дивакуватості, індивідуальній оригінальності, що реалізується у вмінні виключного вдавання, вміння носити маску. Адже природні тілесні реакції в даному розумінні повсякденного артистизму в потрібний момент спритно ховаються, або навпаки, майстерно демонструються. Отже, артистизм асоціюється з перетворенням, імітацією, вдаванням, в той же час зберігаючи параметри здійснення прямого впливу на публіку як в процесі виступу, так і після його закінчення.

## Література:

1. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания / А. Бергсон Собрание сочинений в 4-х томах. М.: Московский клуб. 1992. Т.1 – 336с.
2. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки : Учеб.пособие КГУ / Л.С. Майковская. М., 1999. 65С.

## РОЛЬ РОЗСПІВКИ У РОБОТІ НАД ІНТОНАЦІЄЮ У ДИТЯЧОМУ ХОРІ

*Єгорова В., Чинчева Л.*

Хоровий спів завжди займав особливе місце у житті українського народу. Можна сказати, що хоровий спів є своєрідним українським національним ідентифікатором. Споконвіку спів супроводжує усе життя людини: народження – колискові, побут та свята – календарно-обрядові пісні, серед яких обжинкові, веснянки, колядки, весільні, а останній земний шлях супроводжувався плачами. Треба зауважити, що по силі емоційного впливу на особистість хоровий спів вважається найбільш вагомим. На це звертає увагу у своєму дослідженні Л.Чинчева: «У процесі формування активної особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї, належить хоровому мистецтву як специфічній формі суспільної свідомості» [5, с 53]. Також треба наголосити, що хорова музика та хоровий спів є одним з найбільших векторів впливу на розвиток особистості, сприяючи його духовному та творчому розвитку.

Враховуючи все вищесказане можна стверджувати, що хоровий спів у процесі творчого, музичного та просто життєвого розвитку дитини займає провідне місце. Задача викладача у цьому процесі: виховати музично освічену, грамотну дитину, яка оволоділа багажем знань, вмінь та навичок

співу у хорі. Саме розкриття цих задач переслідує дослідження і в цьому полягає актуальність проблеми.

У загальноосвітній школі завдання хорового виховання дини покладені на учителя музичного мистецтва. Саме на уроках музичного мистецтва відбувається формування музично-естетичного смаку та емоційне пізнавання світу. Про це у своїх працях писали Б.Асаф'єв, О.Апраксина, Н.Ветлугіна, Л.Чинчева та інші. З позиції організації хорового колективу та методики роботи з ним в своїх працях розглядали С.Мальков, Н.Нарожна, А.Мархлевський, Г.Сагайдак.

Проблемі методики роботи з хором, у тому числі роботі над інтонацією, свої праці присвятили А.Авдієвський, Г.Дмитревський, К.Пігров, П.Чесноков та інші, особливостям дитячого голосу та роботі з дитячим хоровим колективом Г.Стулова.

*Мета статті* полягає у висвітленні ролі розспівки у роботі над інтонацією у дитячому хорі.

Ознайомившись з працями провідних хормейстерів та спираючись на власний досвід, можу сказати, що роль розспівки у хорі для подальшої якісної роботи над хоровим твором дуже важлива. Як ранкова фізична зарядка важлива для розігріву організму людини для подальшої життєдіяльності, так розспівка важлива для подальшої роботи голосового апарату та готує його для навантаження. Г.Стулова зазначає, що розспівка несе у собі дві функції:

- розігрів зв'язок та підготовка голосового апарату до початку праці;
- розвиток вокально-хорових навичок задля гарного та приємного звучання співу співака або хору [3, с 120].

Варто також зазначити, що розспівувати дитячий колектив потрібно так, аби не перевантажити зв'язки учнів занадто активними вправами. Вони ще не так розвинені, як у дорослих. Тому на розспівку варто виділяти 5-10 хвилин, починаючи від легких і поступово збільшуючи складність. Також

деякі науковці стверджують, що розспівку слід виконувати стоячи, аби не сковувати голосовий апарат дитини.

Однією з переваг розспівок є те, що діти не зациклюються на нотах, динаміці, а мають змогу звернути увагу саме на звучання колективу, зокрема й на своє, на інтонацію. Не є доречним використання занадто швидких або занадто повільних розспівок. Розспівки слід сприймати як музичні мініатюри і виконувати їх треба активно, виразно та усвідомлено [4].

Дуже влучною є думка Ходаковської С. В.: «Інтонація та культура звуку – це своєрідна «візитна картка» за якою оцінюють художній смак та інтелект диригента. Ось чому роботі над звуком повинна приділятися величезна увага і неабияку роль при цьому повинен виконувати процес розспівування» [4 с. 26].

Ще до початку розспівки варто нагадати дітям про правильну позицію та дихання, адже і це впливає на інтонування. Неправильна позиція призводить до співу спотвореним звуком, що окрім проблем з інтонацією у особистості впливає й на звучання хору в цілому. Дихання ж в свою чергу впливає на інтонування безпосередньо. Скопцова О. М. зазначає у своїй праці, що занадто глибокий вдих веде до перенапруження і підвищення інтонації виконавцями, а малий вдих веде до зникнення тембру й пониження інтонації відповідно. А правильне, економне дихання забезпечує хорошу опору звуку, його насиченість, округлість, стійку інтонацію та інші компоненти вокальної техніки [2].

Як правило, починати розспівку необхідно з того, щоб досягти чистого унісонного звучання. Саме опанування чистим співом в унісон переслідує декілька вокально-хорових задач: навчитися правильному вокальному диханню; змушує хористів прислухатися один до одного, а це головна задача хорового співу; контролювати власний голос. Дуже важливим для досягнення чистої інтонації є максимальне уникнення вібрації голосу, адже це призводить до нестійкості звуку. Після опанування якісного співу в унісон

можна переходити до інших вправ, спрямованих на загострення інтонаційного слуху. Також після досконалого унісону можна відпрацьовувати розспівки з елементами багатоголосся. К.Пігров зазначав, що регулярна та правильна розспівка сприяє розвитку внутрішнього слуху [1, с 189]. Існують гамоподібні вправи, що на його думку є основою розвитку чистої інтонації у співі малих та великих секунд [1, с 190]. Також для ефективної роботи над інтонацією корисно привчати дітей співати частину розспівок а *carrella*. Це змушує їх загострювати вухо та ще більше прислуховуватися один до одного. У своїй праці Г.Стулова також писала, що диригент під час розспівки має внутрішнім слухом відчувати еталон того звучання, якого б він хотів досягти [3, с 129]. При роботі над розспівками важливо враховувати репертуар, який буде опрацьований у процесі репетиції. Саме елементи творів, над якими буде проходити роботи необхідно включати до розспівки.

Враховуючи все вищесказане можемо зробити висновки, що розспівка дуже важлива у подальшій роботі над інтонацією у дитячому хорі та повинна включати усі елементи вокально-хорових вправ. Можливо саме уроки музичного мистецтва, на яких дитина дізналася про хор, стануть стимулом для продовження її музичного шляху, а усе, чому навчили учня на хорових заняттях (включаючи розспівку) допоможуть йому у його подальшому розвитку.

#### **Література:**

1. Пігров К. К. «Управління хором». Москва, 1964. 189-190 с.
2. Скопцова О. М. «Розспівування хорового колективу як метод вдосконалення вокально-технічних навичок». 2018.
3. Стулова Г. П. «Робота з хором». Москва, 2002. 120 -129 с.
4. Ходаковська С. В. «Методика розспівування народного хору». Херсон, 2017.

5. Л.Чинчева «Творчий підхід у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з хоровими колективами» - Науковий часопис НПУ ім. М.Драгоманова /серія 14 Теорія і методика мистецької освіти, вип.19 (24), К.:2015. С .53-57

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧИЙ ТА ЕСТЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ РАКУРСИ ПОНЯТТЯ «ІНТЕРЕС»

*Звягінцева М., Комаровська О.*

Актуальність заявленої у назві статті проблеми визначається динамічними і водночас суперечливими процесами в художньо-інформаційному просторі, передусім розмиванням меж між справді художньо-цінним і псевдо цінним у ньому. Прискорені темпи життя вимагають швидкого реагування на інформацію. Внаслідок цього людина, передусім підростаюча особистість, не встигає емоційно відреагувати на різноманітні явища мистецьких процесів, сформувати систему особистісних цінностей. Повз її уваги нерідко проходять визначні події, твори тощо, інтерес до яких не пробуджується. А отже, феномен інтересу, зокрема художньо-естетичного інтересу, завжди перебуватиме в полі уваги педагогіки мистецтва.

У викладі результатів дослідження спиратимемось на праці, в яких подається психологічне обґрунтування поняття інтерес (А. Боднар, Л. Виготський, Н. Макаренко, Н. Морозова, О. Скрипченко та ін.), а також на дослідження в галузі естетики як філософії мистецтва, серед яких праці А. Баумгартена, О. Комаровської, Н. Миропольської, С. Ничкало, С. Яковлева та ін.

*Метою статті* є уточнення сутності поняття інтерес (художньо-естетичний інтерес) на підставі аналізу естетико-філософських та психолого-педагогічних джерел.

Як зазначається у *психологічних дослідженнях*, зокрема з історії психології, поняття «інтерес» (від лат. Interest – мати значення; важливий,



значущий) з'явилося в науковому обігу в XIX в. і стало одним із ключових серед пізнавальних процесів особистості [9, с. 6-19]. В основі інтересу є цікавість, тому досить часто його зводять до пізнавальної сфери. Загалом інтерес постає як вибіркова увага, почуття, емоція, потреба, прагнення, оцінка значення, прихильність, потяг [9, с. 16-19].

Тобто інтерес визнається «єдиною мотивацією, що здатна зробити роботу приємним заняттям протягом певного проміжку часу» [13, с. 36]. Розвиток інтересу може перетворюватись у схильність як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка його викликає. Інтереси класифікують за змістом, широтою, глибиною, стійкістю, силою, тривалістю. Л. Виготський трактував інтерес як специфічно людський рівень розвитку потреб, для якого характерна свідомість і воля, – це «вищі культурні потреби», що є рушійною силою поведінки [15, с. 328].

Як вказує О. Скрипченко, інтерес – це емоційний вияв пізнавальних потреб особистості. Суб'єктивно інтереси розкриваються у позитивному емоційному бажанні глибше пізнати об'єкт, зрозуміти його [16, с. 314]. Отже, суттєвою властивістю інтересу є його зв'язок з емоційною сферою людини. На думку Н. Морозової, «почуття – це серцевина інтересу. Здивування, захоплення, задоволення, породжені пізнанням нового, радісні переживання в результаті подолання навчальних труднощів – усе це різні за своєю значущістю і глибиною вияву почуття учнів, але всі вони викликані зацікавленістю пізнати природу людини» [12, с. 7-10].

Звернімо увагу, як А.Боднар, Н. Макаренко подають систематизацію тлумачень поняття різними ученими, зокрема: інтерес як вибіркова спрямованість людини, її уваги, думок, помислів на щось (Т. Рибо, Н. Добринін); як прояв розумової та емоційної активності (Е. Строні, С. Рубінштейн); як активатор різноманітних почуттів (Д. Фрейн) і своєрідна чуттєвість дитини (Ш. Бюлер); як сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини

(Л. Гордон); як певна особистісна структура, що складається з потреб (Ш. Бюлер); як активне емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу (В. Іванов, Н. Морозова, В. Мясищев); як специфічне ставлення особистості до об'єкта, що викликане усвідомленням його значення та емоційною привабливістю (О. Ковальов) тощо [2, с. 32-37].

Далі звернімося до тлумачень поняття «інтерес» з *естетико-філософської позиції*, зокрема з позиції теорії естетичного виховання та педагогіки мистецтва. Зауважимо, що в дослідженнях дефініції «інтерес» стосовно мистецтва найчастіше вживаються визначення «естетичний інтерес», «художньо-естетичний інтерес», «художній інтерес».

Зазначимо, що «естетика» (від грец. αἰσθητικός – чуттєво сприйманий) – філософська наука, яка вивчає сферу естетичного ставлення людини до світу; теорія прекрасного і мистецтва. Як відомо, термін «Естетика» запровадив у 18 ст. німецький філософ А. Баумгартен [3]. Звернімо увагу, що А. Баумгартен визначає предмет естетики через поняття «досконале», зазначаючи, що естетика – це наука про досконале в світі явищ, про досконалість чуттєвого пізнання і удосконалення смаку [1, с. 451-452]. Лаконічне визначення подають автори підручника «Естетика»: естетика є наукою про становлення й розвиток чуттєвої культури людини [9, с. 4]. Отже, естетика як наука є системою законів, категорій, загальних понять, що осмислюється в ракурсі певної естетичної властивості реальності і процесу її освоєння за законами краси; до сфери вивчення естетики – що важливо для нашого дослідження – належать особливості художньої творчості, соціального буття і функціонування мистецтва, його сприймання і розуміння [4, с. 16].

Зауважимо також, що дослідження з естетики, передусім у галузі теорії естетичного виховання, поняття інтерес трактують як складник естетичної свідомості.

Так, естетичний інтерес – це спрямованість особистості на естетичну діяльність, на естетичне освоєння дійсності, що виявляється у прагненні

особистості до естетичної діяльності, у наявності улюблених творів мистецтва, прагнення їх неодноразово сприймати, висловлюватися про них тощо [14].

Визначаючи інтерес, як одну з форм прояву естетичної свідомості та форму естетичного ставлення, автори одного із словників з естетики зазначають, що характер естетичного ставлення людини до дійсності зумовлює своєрідність естетичної цінності, яка опирається на естетичні ідеали, зорієнтована на чуттєве пізнання та оцінку об'єктів дійсності. Естетична цінність властива «предметам та явищам природи; людині; речам, створеним людиною; продуктам духовної діяльності; творам мистецтва» [17, с. 392]. У такий спосіб встановлюється логічний причинно-наслідковий зв'язок усіх форм прояву естетичного ставлення, до яких належать чуттєве пізнання (емоції, переживання), інтерес, оцінка, ідеал, цінність.

Звернімося до інтерпретацій ученими поняття «естетична свідомість», до складу якої й увійшло поняття «інтерес» поряд з іншими складниками. Естетична свідомість визначається як продукт історичного розвитку суспільства, що існує як форма суспільної свідомості і відображує рівень естетичного освоєння світу. Вона існує також як особистісна, індивідуальна характеристика певної людини [8, с. 54]. Учені зазначають, що естетична свідомість – це той духовний фундамент, який забезпечує гармонійну єдність та внутрішній взаємозв'язок різноманітних проявів духовного життя людини та суспільства в цілому..., цілісним, емоційно забарвленим відображенням дійсності в єдності [6, с. 124]. На думку Н. Миропольської, С. Ничкало, В. Рагозіної, «естетичне виховання має задавати загальну спрямованість інтересам і пориванням учнів...» [10, с. 4].

Спробуємо визначити місце естетичного інтересу серед інших форм естетичної свідомості, передусім, почуттів, потреб, смаків, оцінок, цінностей.

Так, у процесі практичного засвоєння індивідом соціального досвіду, підвалиною естетичної свідомості і ширше – духовного розвитку особистості та всіх форм її естетичного ставлення виступає *естетичне почуття*, на яких

вибудовуються інші, більш складні елементи структури естетичної свідомості, що забезпечують естетичний розвиток і вдосконалення особи та суспільства [8, с. 57]. Естетичне почуття є тим духовним утворенням, яке визначає ступінь соціалізації індивіда, рівень піднесення його потреб до суто людських [6, с. 124].

Далі зосередимось на естетичних цінностях, що на думку багатьох дослідників відносяться до фундаментальних (загальнолюдських, духовних). Науковці (Г. Апресян, В. Асмус, Ю. Борєв, О. Дробницький, А. Зись, М. Киссель, Н. Короткова, Л. Столович, А. Харчев та ін.) доводять, що естетичні цінності належать до числа явищ, які мають соціальний зміст, тісно пов'язані з процесом накопичення чуттєво-емоційного та ціннісно-орієнтаційного досвіду людини [11, с. 14]. Важливим чинником формування цінностей є чинник оцінювання [11, с. 21]. Осмислення власного інтересу і матиме наслідком формування здатності оцінювати.

*Естетична потреба* об'єктивно віддзеркалює взаємозв'язок людини із середовищем, внаслідок чого виникає необхідність у виробництві, збереженні, засвоєнні та поширенні естетичних емоцій, індивідуальних та соціальних почуттів, поглядів, знань, цінностей, ідеалів та їх об'єктивації у людській діяльності. У структурі естетичної потреби емоційний складник доповнюється раціональним (осмисленням почуттів) і діяльнісним (адже потреба стимулює певну діяльність і в такий спосіб безпосередньо пов'язана з інтересом [6]. Суттєво те, що зміст «естетичної потреби» охоплює як сприймання естетичних явищ життя, так і потребу безпосередньо в мистецтві та художній творчості. Реалізація потреб формує стійкий інтерес та навпаки: інтерес є формою реалізації потреби. Естетичні інтереси породжують естетичні потреби особистості і її естетичне і дієве ставлення до навколишнього життя [5, с. 68-76].

Термін «*смак*» в естетичному значенні вперше вжив іспанський мислитель XVII ст. Грасіан-і-Моралес для позначення здібності людського

пізнання, яке підноситься до пізнання прекрасного та оцінки творів мистецтва [8, с. 59]. С. Яковлев характеризує естетичний смак «як один із найважливіших елементів естетичної свідомості, який об'єднує в собі естетичне почуття та ідеал» [18, с. 3]. Естетичний смак позначає здатність особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей, а отже й до саморозвитку [8, с. 62], тобто пов'язаний і детермінований інтересом, оскільки смак формується за умови повторюваності звернень до обраних об'єктів, закріплення інтересу; і навпаки: інтерес підтримується реалізацією смаків; але для цього необхідно розширювати коло смаків.

Отже, художньо-естетичний смак – форма прояву естетичного ставлення до мистецтва; а конкретніше – це здатність людини робити вибір та оцінювати, яка основана на відчутті задоволення від споглядання певного мистецького об'єкта. Це основа естетичної оцінки (за умови задіяної саморефлексії). Порівняно з інтересом, смак є більш-менш стійким утворенням, яке може динамічно розвиватися й збагачуватися, що також залежить від розширення кола художнього пізнання і міри сформованості інтересів [7, с. 242-252].

Як бачимо, поняття «інтерес» (естетичний інтерес), що розглядалося в психолого-педагогічному та естетико-філософському ракурсах, як одна з форм естетичної свідомості межує в концептуальному полі «естетичної свідомості» з іншими її формами, при цьому відіграє роль інтегратора розвитку інших форм естетичної свідомості (проявів естетичного ставлення) – «естетична потреба», «естетичний смак», «естетична оцінка», спираючись на прояви емоційно-почуттєвої сфери. Тож естетичний інтерес базується на розвиненій емоційно-почуттєвій сфері, поза якою не може реалізуватись, але потребує від людини здатності осмислювати свої почуття та переживання, устремління задля зазначеної координації проявів естетичної свідомості.

## Література:

1. Баумгартен А. Философские размышления. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли*. В 5 тт. Т. II. М.: Искусство, 1964. 835 с.
2. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки НаУКМА*. 2014. Т. 162. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 32-37.
3. Бондаревська І. А. Естетика. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=18028](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18028) (дата звернення: 25.03. 2021).
4. Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник. М. Высш. шк., 2002. 511с.
5. Ваганова Н. А. Розвиток естетичного художнього сприймання в дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Костюка Г. С. НАПН України*. К. Видавництво «Фенікс» 2012. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 15. Частина I. С. 68-76.
6. Газнюк Л. М., Могильова С. В., Мяснікова Н. О., Салтан Н. М. Естетика. Київ. Видавництво «Кондор». 2011. 124 с.
7. Комаровська О. А. Запити мистецької освіти майбутнього: до проблеми рефлексії дефінітивного поля. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 20. Кн. 2. Київ, 2016. С.242-252.
8. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика: Підручник / За ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., допов. і переробл. К. Центр учбової літератури, 2010. 520с.

9. Люта Л. Інтереси як психологічний чинник соціальних змін. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота»*. Том 1. № 5 (2019). С.16-19.

10. Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В. та ін. Уроки художньо-естетичного циклу в школі : навчання і виховання : навчальний посібник. Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2006. 240с.

11. Михайлова Л. М. Естетично ціннісний розвиток особистості в навчально-виховному просторі закладу освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. для керівників шкіл, педагогів, студ. пед. спец. Харків: Видавництво «Точка», 2018. 248 с.

12. Морозова Н. Т. Учителю о познавательном интересе. *Психология и педагогика*. 2007. № 2. С. 7–10.

13. Мряка Н., Васюк С. Інтерес як емоційне підкріплення мотивації до саморозвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Випуск 5. С. 36-41.

14. Надольний М. І., Буров І. В., Александров Д. В., Мартинюк І. О. Інтерес. *Енциклопедія Сучасної України*: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: Дзюба І.М., Жуковський А.І., Железняк М.Г. та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=12403](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12403) (дата звернення: 09.02.2021)

15. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. К. Видавництво «Каравела». 2012. 328 с.

16. Скрипченко О.В. Загальна психологія. К.Каравела, 2019. 464 с.

17. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. Беляева А. А. и др. М.: Политиздат, 1989. 447 с.

18. Яковлев Е.Г. Эстетический вкус как категория эстетики. М. Знание. 1986. 64 с.

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*І Ні, Миколінська С.*

Сучасна педагогічна теорія розглядає процес навчання як активне залучення школярів до самостійної роботи і використання доступних джерел пізнання для формування власного світогляду. У цьому зв'язку розвиток пізнавальної активності особистості є важливою умовою процесу навчання і виховання. Розвинена пізнавальна активність у практичній діяльності учнів дозволяє перенести акценти з процесу засвоєння знань на їх відкриття, сприяє розвитку уміння самостійно мислити.

Вміння різними засобами активізувати пізнавальну діяльність учнів є одним з показників майстерності вчителя. На уроках музичного мистецтва пізнавальна активність підлітків може розглядатися як утворення, що виражає прагнення школярів мобілізувати вольові зусилля і характеризує здатність до пошукової діяльності у набутті музичних знань та умінь.

*Мета статті* – визначити методи, які може застосовувати вчитель на уроках музичного мистецтва з метою формування пізнавальної активності у підлітків.

Проблемі пізнавальної активності присвячені дослідження вчених у напрямку розвитку дитини дошкільного віку (Д.Берлин, М.Келяр-Турська, О.Брежнєва, Б.Мухацька та ін.). Вчені І.Бех, О.Савченко, Л. Славіна, Н.Бібік, Н. Лисенко та ін. вказували на особливу роль активності у формуванні психічних функцій підростаючої особистості. Питання розвитку пізнавальної активності період шкільного віку розкриваються педагогами, психологами (Ю.Бабанський, Д.Богоявленська, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, І.Лернер, О.Матюшкіна, М.Махмутов, Г.Щукіна та ін.). Положення про психологію засвоєння знань розкриті Д.Богоявленською, Н. Менчинською.

Пізнавальна активність у педагогічному словнику трактується як діяльнісний стан особистості, що виражається в наполегливому прагненні до



знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями [2]. Т. Шамова розглядає пізнавальну активність як поєднання відтворювальної, інтерпретуючої та творчої активності, як ціль діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат [4].

Зазначаючи про особливості пізнавальної активності у підлітків, то у цей віковий період допитливість не тільки відіграє особливу роль у становленні мислення підлітка, але і стає базою розвитку його пізнавальних інтересів упродовж усього періоду навчання [3]. Пізнавальну активність підлітків слід розглядати як запоруку інтелектуального розвитку, самостійності, успішності. Пізнавальна активність, спонукаючи до певних самостійних дій (наприклад, відшукати певну інформацію, запитати, прочитати, написати, зробити) – сприяє інтелектуальному розвитку учнів.

Ефективність процесу музичного навчання і перебігу уроків музичного мистецтва залежить від уміння вчителя правильно вибрати методи і прийоми навчання в конкретних умовах для кожного уроку. Зазначимо, що метод – це слово грецького походження, що означає «шлях до мети». Під терміном «методи» розуміють засіб чи систему засобів для досягнення спеціальної мети [1, с. 103-104].

У виборі методів формування пізнавальної активності підлітків на уроках музичного мистецтва вчителю важливо забезпечувати стійкий інтерес до музичної діяльності та музичної творчості, розширювати музичний кругозір підлітків, розвивати уміння порівнювати, аналізувати музичні явища, виявляти власні судження, активно мислити, а також розвивати самостійність у пошуку нової інформації та шляхів виконання завдань.

Проводячи урок музичного мистецтва, вчителю важливо урізноманітнювати самостійну пізнавальну діяльність учнів, а саме:

- поступово ускладнювати завдання, щоб учні опановували нове;
- диференціювати ці завдання відповідно до можливостей учнів ;

- ставити завдання, які потребують кмітливості, розв'язання проблемних ситуацій, дослідницького підходу, застосування знань у повсякденному житті.

У процесі формування пізнавальної активності учнів мають місце традиційні *методи* впливу на учнів (*словесно-змістовний, емоційно-заражувальний, наочно-ілюстративний* тощо). Серед *словесних методів* можливо застосовувати найпоширеніший метод – *метод порівняння*. Метод порівняння дає змогу помітити те, на що учень не звернув би увагу самостійно:

- порівняння творів одного автора – ми допомагали з'ясувати особливості стилю композитора, вияв його духовних цінностей через твори;
- порівняння творів різних композиторів однієї епохи – і це допомагатиме з'ясувати і узагальнити характерні риси тієї чи іншої епохи; порівняльний аналіз творів різних композиторів сприяє збагаченню уявлень підлітків про їхню творчість;
- порівняння різних творів на одну тему у творчості різних композиторів.

Для «входження» підлітків в звучання музики буде корисним застосування методу *наведення* – поступове введення у свідомість основних співвідношень елементів, які звучать та організують музичний рух. Важливо формувати у школярів вміння відчувати той чи інший засіб виразності, але не шляхом засвоєння вузькоспеціальних знань чи термінів, а спрямовуючи їх на розвиток музичного сприйняття-мислення, спрямовуючи на знання істотних властивостей музичних явищ.

Серед методів, спрямованих на стимулювання учнів до музичного навчання – *проблемно-евристичні та інтерактивні методи*. Проблемно-евристичні методи передбачають пошук відповідей на сім ключових запитань: хто? що? чому? де? чим? як? коли? Ці запитання спрямовують на

активізацію інтуїтивних процесів діяльності учнів у вирішенні творчих задач, та «підведення» учнів до правильного рішення.

У процесі формування пізнавальної активності підлітків є необхідним застосування *проблемних методів навчання*, що передбачає постановку проблемних питань, завдань. Це є важливим фактором підвищення пізнавальної і практичної активності школярів (Л. Занков, М. Махмутов, О. Матюшкін та ін.).

Серед проблемних запитань виокремимо:

- *запитання-проблеми* – визначаються темою уроку для загального обговорення в класі;
- *запитання-завдання* – ставляться для з'ясування вузько спрямованого питання;
- *запитання-інформація* – найпоширеніші запитання, у зміст яких вкладається відповідна інформація (наприклад: про життя і творчість композитора, значення засобу музичної виразності);
- *запитання-порівняння* – часто ставляться при перевірці знань учнів;
- *запитання-узагальнення* – вимагають докладних відповідей, ставляться після вивчення семестрових тем.

Також є доцільним розроблення *індивідуальної траєкторії музично-пізнавальної діяльності* для конкретного учня. Створення індивідуальної траєкторії навчання передбачає моніторинг навчальних досягнень учнів, планування навчальної діяльності, демонстрацію особистих результатів, оцінювання досягнення цілей. Індивідуальну освітню траєкторію слід застосовувати як для найсильніших, так і для слабших учнів.

Велику роль відіграє використання онлайн сервісів, а також створення та використання хмаро зорієнтованого навчального середовища. Використання інформаційних технологій дозволяє по-новому подати текстову, звукову й відеоінформаційну частину. Серед хмарних технологій –

Gmail, Meta (сервіси електронної пошти), електронні Книги Excel Online тощо.

У процесі формування пізнавальної активності ми застосовували такий вид діяльності, як розгадування кросвордів за допомогою сервісу Puzzlescup. Розгадування кросвордів є одна з найпоширеніших ігор у світі. Зазначимо, що цей вид розвивального навчання є досить поширений у навчальному процесі. Окрім цього, до завдань можна додати «складання пазлів», «складання музичного словничка» (наприклад, які інструменти були у складі виконавців, який інструмент грав мелодію, які засоби музичної виразності, який характер твору тощо).

Для успішного формування пізнавальної активності на уроках мистецтва з учнями 6-х класів також застосовуються методи *творчого проекту, складання кросвордів*. Цікаве та творче завдання – зробити завдання на створення музичної скарбнички композиторів, на підбір інструментів до різних складів оркестру (симфонічного, духового, народних інструментів). Можна запропонувати учням віднайти записи різних співаків твору «Ave Maria»; провести проблемні бесіди на теми «Зв'язок музики та хореографії», «Музика в кіно», «Музика в театрі» тощо.

#### **Література:**

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання. К.: Українська видавнича спілка, 1997.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
3. Мар'яненко Л.В. Пізнавальна діяльність учнів різного шкільного віку у навчанні. *Проблеми сучасної психології.. Випуск 3. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка*. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2009. С.242 – 252 .
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982. 208 с.

## **КОНЦЕРТНО-КОНКУРСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДШМ**

*Каленчук І., Зайцева А.*

Динамічні зміни у сучасному соціокультурному просторі вимагають переосмислення, оновлення в галузі художньо-естетичного виховання молоді. Аналіз останніх досліджень і публікацій (Л.Майковська, О.Рогоза, В.Смородський, Ю.Цагареллі та ін.) свідчить про актуальність і важливість залучення учнівської молоді до активної концертно-конкурсної діяльності, що має здійснюватися на базі дитячих шкіл мистецтв та закладів позашкільної мистецької освіти. Науковцями також розкрито психолого-педагогічні характеристики понять «сценічні вміння» і «артистизм» музиканта-виконавця (Н.Е.Буаттура, Л.Майковська, Д.Тамашакіна, І.Шликова та ін.); досліджено педагогічні аспекти формування музично-сценічних умінь на основі концертно-конкурсної діяльності (М.Наумов, Н. Бажанов, О.Рогоза, В.Смородський та ін.); вивчено психологію музично-виконавської діяльності музиканта-виконавця (Ю.Цагареллі, А.Байгушева та ін.).

У наукових і навчально-методичних працях дослідників вказано, що концертно-конкурсна діяльність має особливе значення в процесі не тільки творчого розвитку учнів старших класів, а і у формуванні їх музично-сценічних умінь. Така діяльність покликана вирішувати ряд навчальних завдань: узагальнення методичних знань і музично-сценічного досвіду учнів; створення умов для розширення їх творчого потенціалу; розвитку музичних здібностей, виховання артистизму, формування сценічної культури і сценічної витримки.

Зокрема, на думку вченого О.Рогози «конкурсна діяльність учнів, за умови професійного підходу викладача до своєї справи, має величезний вплив на музичний розвиток та є гарним стимулом для їхніх занять

музикою... У багатьох випадках конкурси дають відповідний поштовх для подальшого розвитку учнів, дозволяють в майбутньому досягнути значних успіхів у навчанні музиці» [5, с.77].

Незважаючи на достатній обсяг наукової літератури, проблема формування музично-сценічних умінь учнів-підлітків засобами концертно-конкурсної діяльності потребує подальшого наукового дослідження. У зв'язку з цим, *метою статті* є висвітлення особливостей формування музично-сценічних умінь учнів старших класів ДШМ засобами концертно-конкурсної діяльності.

У науковій літературі «уміння» визначаються однією з основних категорій педагогіки. За визначенням С.Гончаренка «уміння» відображають «здатність належно виконувати певні дії засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь» [1, с.338]. Утворення умінь, на думку автора, є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці [1, с.338].

Слід зазначити, що категорія «уміння» широко розглядається також у науковій психологічній літературі. Так, згідно психологічного словника В. Войтка, «уміння» є «засвоєним суб'єктом способом виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети» [4, с.196]. Автор наголошує, що сформоване уміння може стати властивістю особистості і умовою набуттям нових знань, вмінь та навичок, тобто «показником інтелектуального розвитку особистості» [4, с.196].

У новому тлумачному словнику української мови за загальною редакцією В.Яременко та О.Сліпушко вказано про те, що поняття «артист»

походить від французького слова – «artiste», що в перекладі означає – той, хто публічно виконує твори мистецтва, людина, яка займається творчістю у певній галузі мистецтва [3, с.42].

Дослідник Ю.Цагареллі інтерпретує поняття «артистизм» як «здатність комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього прояву внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення» [6, с.89]. А сценічним перевтіленням, на його думку, є «здатність музиканта-виконавця діяти в логіці змісту музичного образу, якій втілюється» [6, с.89].

Науковець стверджує, що концертний виступ є «підсумком і кульмінаційним моментом всієї роботи над музичним твором» [6, с.84]. Метою концертного виступу, на його думку, є доведення до слухача змісту музичного твору в умовах стресової ситуації. А на думку М.Наумова, участь у конкурсах може виявитися «одним із дієвих засобів самореалізації особистості учня, актуалізуючи його професійні й особистісні якості» [2, с.40].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що сценічні уміння є комплексом особистісних якостей, які забезпечують здатність учнів до яскравого емоційно-сценічного перевтілення, сприяють активізації артистично-творчої самостійності учнів, стимулюють їх здатність до творчого втілення художньо-сценічних образів, до вияву імпровізаційності, артистичності у виконавсько-сценічних діях.

*Отже, ми інтерпретуємо поняття «музично-сценічні уміння» як комплекс інтелектуальних, емоційних, вольових, художньо-творчих якостей учня-підлітка, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу у процесі сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань та навичок.*

Вважаємо, що художньо-інтерпретаційні та технічні вміння становлять *дві структурні групи музично-сценічних умінь.*

*Художньо-інтерпретаційні вміння* – уміння щодо узгодження тілесних відчуттів з художнім образом музичного твору; уміння уявляти і переживати художній образ; уміння сценічного перевтілення (уміння експресивної звукової насиченості у процесі відтворення художнього образу).

*Технічні виконавські вміння* – уміння м'язової координації, вольової витривалості, уміння організації (пластичності) сценічних виконавських рухів.

У пошуках методів формування музично-сценічних умінь молодших підлітків у класі фортепіано, *як свідчить наша практика*, слід враховувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційно-вольової сфер, притаманних учням цього віку. Важливим психічним новоутворенням молодшого підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів. Молодший підліток уже в змозі сам концентрувати свою увагу, розвивати пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси. У цей період формується самооцінка, самосвідомість, потреба у самовираженні.

Наш практичний досвід вказує на те, що дієвим засобом формування музично-сценічних умінь особистості учня-підлітка є участь у концертно-конкурсній діяльності. У цьому творчому процесі формуються не тільки такі музично-сценічні якості, як свобода інтерпретації, музикальність, оригінальне прочитання авторського задуму, технічна досконалість, почуття стилю, вміння природно, органічно донести художній образ до глядацької аудиторії, а й особистісні якості музиканта-виконавця – творче мислення, стресостійкість, витримка, здатність до адекватної самооцінки та оцінки оточуючих, сміливість уяви і фантазії, емпатія, натхнення, оригінальність, імпровізаційність, уміння експресивно-сценічного самовираження тощо.

Отже, ознайомлення та усвідомлення смислу музично-сценічних умінь учнями старших класів ДШМ дозволяє їм надалі самостійно застосовувати їх



в процесі концертно-конкурсної діяльності. Можна стверджувати, що музично-сценічні вміння – це складний комплекс особистісних якостей, що забезпечує здатність учнів до яскравого емоційно-сценічного перевтілення з метою творчого донесення художнього образу музичного твору до слухачів.

#### **Література:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. К. : «Либідь», 1997. 375 с.
2. Наумов М.В. (2012) Музыкально-исполнительский конкурс как средство самореализации личности школьника. К. : Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Том 18, с.40-42
3. Новий тлумачний словник української мови / В.Яременко, О.Сліпушко. К., 2006. 912 с.
4. Психологічний словник / Ред. В.Войтка. К., 1982. 216 с.
5. Рогоза О.С. Конкурсна діяльність у роботі початкових мистецьких навчальних закладів як дієвий важіль творчого розвитку учня. *Сучасна мистецька освіта: збірник тез науково-практичного семінару*. Ч., 2018. С. 76 – 79
6. Цагарелли Ю.А. (2008) Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие . С-П. : Композитор-Санкт-Петербург, 212 с.

### **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

*Лещенко Х., Холоденко В.*

Важливим завданням педагога з фортепіано є кропітка праця над постійним і безперервним вдосконаленням піаністичної техніки своїх учнів. Ця складова виконання музики беззаперечно є надзвичайно важливою і необхідною, але не головною. Головна цінність музично-виконавської діяльності і, водночас, найскладніша її частина, полягає у здатності

виконавця сприймати і транслювати слухачам емоційно-образну інформацію, що виникає в процесі інтерпретації музичного твору. Музика, як і мова чи образотворче мистецтво, в процесі її виконання, передає певний зміст. І якщо мова при цьому користується значенням слів, живопис – різноманітними зоровими образами, то музика втілює свій зміст за допомогою звуків, сплітаючи з них вигадливу музичну тканину. І змістом її «...в найбільш прямому і безпосередньому значенні ... є почуття, емоції і настрої» [8, с.10]. Отже, головним завданням вчителя є навчити учня розуміти музичну мову, а найважливішим завданням для учня є навчитися розмовляти цією мовою, тобто, глибоко розуміти емоційну наповненість музичних творів і вміти донести її до слухача в процесі виконання.

Зазначимо що, якщо під емоційною виразністю людини мається на увазі її вміння гарно і зрозуміло для оточуючих виражати свої емоції та почуття, то під поняттям емоційної виразності музиканта-виконавця ми бачимо не тільки його здатність сприйняти і відчувати емоції, почуття і переживання, втілені у музичному творі, але й зрозуміло для оточуючих відтворити їх, виконуючи цей твір. Як зазначає Б.Теплов: «Музика перестає бути музикою, якщо вона не виразна. Без значення немає мови, без виразності немає музики» [8, с.12].

Емоційна чуттєвість і виразність музиканта є безцінним даром для слухачів музики, тому їх можна і потрібно розвивати, починаючи від перших занять учня в музичній школі.

Поняття емоційної виразності музиканта тісно пов'язане з поняттям музичного мислення. Це досліджували і доводили в своїх наукових працях такі педагоги минулого століття, як А.Алексєєв, Л.Баренбойм, Г.Ципін, Г.Нейгауз, Й.Гофман, Б.Міліч, Г.Коган, Є.Ліберман, В.Медушевський, Б.Теплов та ін., а також сучасні українські талановиті педагоги-музиканти: Н.Гуральник, Л.Гусейнова, О.Лобова, Г.Падалка, В.Холоденко та ін. [1-4; 7; 9]. Вони стверджують, що для того, щоб емоційно-виразно виконати

музичний твір, треба спочатку глибоко зануритися в його чуттєвий зміст, самому пережити і зрозуміти, що хвилювало автора під час його написання, впустити ці емоції і почуття в своє серце настільки, щоб вони стали твоїми. В цьому процесі задіюється не лише весь арсенал музичних здібностей музиканта, а й його чуттєва вразливість, творча уява, раціональне мислення.

На думку Г.Нейгауза, правильна стратегія педагога має полягати в тому, щоб якомога швидше стати не потрібним своєму учневі, тобто, прищепити йому самостійність мислення і методів роботи, вміння досягати мети [6, с. 134]. А для того щоб навчити учня розуміти образну мову музики й емоційно-виразно її виконувати треба, насамперед, почати формувати його музичне мислення, – вважає Г.Ципін [10, с. 112].

Що ж таке музичне мислення? Це мислення, якому притаманні усі якості, характерні для мислення в загальноприйнятому сенсі цього терміну, такі як синтез, аналіз, узагальнення, встановлення взаємозв'язків. Тільки якщо «звичайне» мислення оперує таким поняттям, як думка, то музичне мислення базується на відчутті музичної інтонації. Б.Асаф'єв зазначає: «Музика – це інтонація». Г.Ципін доводить, що інтонація – це головний провідник музичного змісту, музичної думки [10, с. 124]. Взагалі все в музиці, усе багатство музичних засобів, як то мелодія, гармонія, ритм тощо – все має інтонаційну основу. І тому музичне мислення починає свою діяльність власне з емоційної реакції на інтонацію: «відчуття музичної інтонації це свого роду сигнал до будь-яких музично-розумових дій» [10, с.112].

Подальший рух музичного мислення повинен бути скерований на осмислення конструктивно-логічної побудови музичної тканини твору. Увесь комплекс його архітектонічних засобів, таких як форма, лад, гармонія, ритм, фактура, має бути зрозумілим для учня. Педагог мусить поступово навчити школяра самостійному аналізу будови твору, розвиваючи, розширюючи і вдосконалюючи його музичний інтелект. Л.Баренбойм

відзначає, що друга функція музичного мислення, а саме, осмислення логіки будови різних звукових структур, має власне раціонально-логічний початок, що виводить цей процес за межі суто емоційного відчуття і робить життя музиканта не тільки чуттєвим, але й інтелектуальним [1].

Музичне мислення є синтезом раціонального і емоційного: з одного боку – проникнення в чуттєвий зміст інтонацій, а з іншого – осмислення й аналіз організації і структури музичного твору. Тому і діяльність педагога має бути скерована не тільки в напрямку загострення чуттєвої сфери учня, але й у напрямку формування в нього впевненої, міцної музичної логіки, яка є складовою музичного мислення.

Найефективнішим шляхом для досягнення цієї мети є виконавська і композиторська діяльності учня. Художнє виконання активізує усі складові музичного мислення: як проникнення у емоційну сутність інтонацій, так і аналіз логічної конструкції твору. А композиторська діяльність, як складова загальної музичної діяльності учня під час навчання гри на інструменті, сприяє активному розвитку його образної творчої уяви і ще більше поглиблює його розуміння і вміння користуватися такими засобами музичної виразності, як інтонація, ритм, гармонія і фактура. Потрібно підкреслити, що всі розумові операції музиканта-виконавця під час аналізу, або під час виконання музики мають виразне емоційне забарвлення. Г.Ципін стверджує, що розуміння музики, її форми і змісту, здатне посилити відповідне естетичне переживання. І навпаки, глибоке емоційне виконання твору здатне виявити глибокі пласти музичної тканини, раніше не помічені [10, с.141].

Саме тому під час навчання школяра гри на фортепіано ми пропонуємо використовувати для розвитку і формування музичного мислення учня метод композиторської діяльності, який складається з двох частин: імітаційної і конструкторської. У цій статті ми розглянемо тільки першу частину цього методу, а саме – імітаційну.

Б.Теплов ставить питання: чи має музика зображальні засоби

аналогічно образотворчому мистецтву, адже зображення обов'язково має мати зовнішню схожість із зображуваним? І відповідає, що можливості прямого зображення, які є в розпорядженні музики, досить обмежені у порівнянні з її виразними можливостями, але вони є [8, с.24]. Метод імітаційної композиторської діяльності використовує саме зображальні можливості музики.

В середньому шкільному віці ставлення школярів до того чи іншого явища є активним і безпосереднім. Яскравість і новітність їх емоційного світу дозволяє їм досить самобутньо і талановито висловлювати своє ставлення до явищ природи, до характерів людей, що їх оточують, до тварин, словом, до усього, що вони встигли побачити і зрозуміти. Саме розуміння і впізнаваність того, чи іншого явища для учня дуже важливі у застосуванні цього методу. Він поєднує ще, поки що, достатньо обмежені виконавські можливості школяра зі світом образотворчого мистецтва.

Зображувальні можливості музики полягають у звуконаслідуванні голосів тварин, птахів і комах, різноманітних явищ природи, таких, як вітер, грім, дощ та ін., в зображенні деяких характеристик руху, як то швидкість, повільність, рівномірність, уривчастість, прискорення і уповільнення. За допомогою музичних засобів можна також відтворити відчуття відстані і простору [5, с. 237].

Під час музичного заняття педагог може запропонувати учню на початковому етапі зімітувати на фортепіано окремі елементи зображувального характеру, як, наприклад, голос тварини, птаха, комахи, певні погодні умови, характер руху певного персонажу, відстані цього руху. Для того, щоб завдання мало ще більш наочний характер, можна викласти траєкторію польоту, наприклад комара, або показати як пересувається тварина в лісі, використовуючи різні підручні матеріали, приміром, різнобарвні канцелярські скріпки. Дуже важливою частиною методу є обов'язкове обговорення результату виконання завдання та аналіз

зображувальних прийомів, які були використані.

Наступним етапом може бути створення музичного оповідання, розгорнутого по горизонталі, тобто, послідовного у часі. Для цього доречно запропонувати учневі розглянути певний малюнок, на якому відбуваються конкретні, зрозумілі для школяра, події. Наприклад, на вулиці іде дощ, під лавою поруч з багатопверховим будинком сидить бездомне кошеня, але до нього вже крокує дівчинка, яка напевно має намір забрати його з собою до дому. Тоді, як варіант імітації, учень може спочатку зімітувати на фортепіано звуки дощу, грому, блискавки, потім розпачливе нявчання бездомної тваринки, потім кроки дівчинки і нарешті радісну зустріч, коли інтонації нявчання котика змінюються на радісні і піднесені. Дуже важливо, щоб зміст образу емоційно захопив учня, тому важливим завданням для педагога є знайти відповідну тему композиторської частини заняття.

Більш важким етапом, буде створення на тему цього самого малюнку музичного оповідання, яке буде відтворювати звуконаслідування вертикально, тобто одночасно. Використовуючи попередній приклад (всі події розгортаються під час дощу), учень може намагатися відтворювати однією рукою звуки негоди, тоді як друга рука буде відтворювати подальше розгортання подій. Навики, які отримає учень під час вертикальної імітації полегшать розуміння ним поліритмії і поліфонії у подальшому навчанні. Запропоновані вчителем завдання можуть бути різноманітними за складністю, тематикою і сформульовані різними способами. Єдиною умовою і, водночас, підставою цієї діяльності має бути небайдужість школяра до запропонованої теми та синтез емоційного і раціонального підходів до виконання завдання.

Дуже важливо допомогти учневі зрозуміти, що емоційні стани людини, тварини, або, навіть явища природи, постійно змінюються. І для того, щоб відтворений образ був дійсно правдивий і реальний, треба вміти чуйно аналізувати і оцінювати стан героїв своїх музичних картин. Педагогу

доцільно використовувати не один, а низку малюнків, на яких не тільки події з головним героєм поступово змінювалися, але й змінювався б і його настрій, і ставлення до оточуючого.

Пізніше, коли учень засвоїть основні принципи методу, можна було б, як варіант, давати йому подібні завдання для домашньої роботи. А також можна запропонувати школяру самому придумати сюжет невеликого оповідання і відтворити його на інструменті.

Дуже корисним для розвитку творчої уяви і фантазії школяра, і надихаючим для його самостійних пошуків в сфері емоційного звуконаслідування буде його сумісна композиторська діяльність разом із педагогом. Вона може буди втіленою, наприклад, у формі гри в загадки, коли учень і вчитель по черзі загадують один одному музичні загадки і дають відповіді на них. А також, коли педагог гармонізує музичне оповідання учня, акомпануючи під час виконання ним свого музичного етюд. Це сприяє розвитку гармонійного слуху школяра.

Конструкторська композиторська діяльність побудована трохи інакше. В ній учень отримує вже готовий музичний матеріал, який йому необхідно скомпонувати певним чином для того, щоб отримати заданий результат, або згідно зі своїм емоційним станом, чи на власну тематику. Обов'язковою складовою цієї діяльності є аналіз і пояснення отриманої музичної думки.

Беззаперечно, що запропонований метод діяльності є кропіткою працею для педагога. Він вимагає постійної спрямованості на розвиток емоційної виразності, творчої уяви, музичного мислення учнів.

Отже, розвиток емоційної виразності учня в процесі навчання гри на фортепіано в дитячій школі мистецтв у період середнього шкільного віку є важливим для його гармонійного піаністичного становлення. Поняття «емоційна виразність» є складовою поняття «музичне мислення»: розвиток емоційної виразності учня не може відбуватися окремо від розвитку і формування його музичного мислення. Націленість педагога на розвиток

емоційної виразності школярів і систематичний пошук доцільних методів сприятимуть ефективності розв'язання цього завдання. Як один з багатьох педагогічних прийомів, на цьому шляху може бути використаний метод композиторської діяльності.

### **Література:**

1. Баренбойм Л. За полвека. Очерки, статьи, материалы. Л.: Советский композитор, 1989. 370с.
2. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Просвещение, 1961. 152с.
3. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. Л.: Музыка, 1985. 143с.
4. Коган Г.М. У врат мастерства. М.: Советский композитор, 1977. 177с.
5. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 381с.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1967. 311с.
7. Перельман Н. В классе рояля. Л.: Музыка, 1981. 50с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Изд-во АПН РСФСР, 1947. 334с.
9. Холоденко В.О. Інтерпретація поліфонічних творів Й.С.Баха у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів / Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Вип. 26. (31). К.: НПУ, 2014. С. 64-67
10. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебн. пособ. М.: Просвещение, 1984. 176с.



## СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА MODERN

*Луо Йуксі, Соколова О.*

Сучасне мистецтво на теперішньому етапі розвитку можна охарактеризувати як самобутньо-неповторне явище світової культури, що має художньо-естетичну цінність і потенціал потужного впливу на людську особистість. Феноменологічна сутність цього мистецького явища потребує висвітлення історико-філософських, духовно-естетичних та соціально-політичних особливостей і тенденцій його зародження та еволюції. Специфіка становлення та еволюції сучасного мистецтва у різних його видах, зокрема хореографії, досліджувалися у роботах П. Білаша, О. Бойко, А. Вац, А. Дункан, Н. Маньковської, Чжан Жень та ін..

*Метою статті* є висвітлення передумов виникнення й розвитку мистецтва modern у контексті історичних, наукових та художніх тенденцій у світі.

Стан європейської культури наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть виявився вкрай нестійким як в аспекті внутрішніх закономірностей розвитку, так і в системі загального світового процесу. Така ситуація народила в мистецтві особливе самовідчуття, яке на рівні художньої та філософсько-естетичної свідомості оцінюється як криза мистецтва. Розвиток науки розширив можливості розуміння і контролювання оточуючого світу. В художній культурі поступово складаються різноманітні авангардні течії, які спростовують канони та норми попередніх традиційних уявлень. Процеси соціальних революцій, що відбулися після війни, створили умови для організації нових національних угруповань. [4].

Художники намагалися знайти нові форми і способи художньої творчості, які б адекватно відображали дух сучасності. Зміни стали рухомою силою, оновлення – основною метою мистецтва. Художники піддали сумніву традиційні уявлення про красу, форму, простір, сюжет, колорит. У пошуках

нових виразових засобів вони все глибше занурювались в природу почуттів, інтелекту і чистого розуму. Тоталітарні режими і системи знищували своїх громадян, розбещували їх душі, провокували зростання пороків. Руйнувались культурні цінності, зразки моральності і краси. Дегуманізація суспільного життя, девальвація духовної культури особистості були обумовлені, як вважають історики, політики та культурологи, бурхливим прогресом техніки і розвитком науки.

Змальована суспільно-історична ситуація розірвання органічного зв'язку людини з природою у ХХ ст. оцінюється культурологами як ситуація відчуження, тобто перетворення різних форм людської діяльності та її результатів у самотійну, але ворожу людині, силу. Найпершими ознаками відчуженості є: безсилля особистості перед зовнішніми силами життя, уявлення про абсурдність людського існування, відчуття самотності, втрата індивідуумом свого власного «Я» тощо.

Дослідники художньої культури кінця ХІХ – початку ХХ століття вказують на те, що вона характеризується, перш за все, своїми інтеграційними процесами. Це період становлення єдиної загальнолюдської культури, що розвивається завдяки взаємозбагаченню та взаємопроникненню її національних форм. Відбулися фундаментальні зміни в естетичних та ціннісних орієнтаціях людини, становленні засад її художньої комунікації, формуванні нових потреб і культурних запитів тощо.

Художня культура початку минулого століття складалась з декількох течій, які відрізнялись своїми цілями, виразовими засобами тощо. Незважаючи на певну строкатість, невизначеність та яскраво виражений індивідуалізм, автори художніх творів прагнули відобразити світ у формі вираження власних почуттів і настроїв. Об'єднавшись згодом під гаслами оновлення мистецтва, ці течії сформували художній напрямок в мистецтві, який отримав назву *«модернізм»*.

Термін «модернізм» походить від французького слова «модерн»— новий, яке в багатьох європейських мовах означає поняття «сучасний» і нерідко вживається у значенні «нове мистецтво», «сучасне мистецтво» [4, с. 510]. У художній культурі ХХ століття модернізм являє собою сукупність різних напрямків у мистецтві, для нього є характерним одночасне існування різних художніх стилів і творчих об'єднань митців, що сповідують однакові естетичні ідеали.

Найбільшого поширення модернізм отримав в архітектурі та декоративно-прикладному мистецтві, при цьому вищою красою в мистецтві вважалося цілісність художнього образу, починаючи з проектування будівель і закінчуючи оформленням інтер'єрів декоративними панно, вітражами, живописом, графікою, меблями, посудом тощо. «Тому модернізм рішуче відкинув старі, звичні художні традиції і поставив за мету створення нових форм відображення світу, демонстративно протиставляючи їх гармонічним формам класичного мистецтва, а також «акцентуючи свою творчість на суб'єктивному характері світовідчуття» [4, с. 511].

Засновники модернізму були прихильниками духовної революції, яка, за їх думкою, була обумовлена кризою старого світу. Старі художні форми виявилися неспроможними і виразити, і зобразити нову реальність, спотворюючи та збіднюючи життя в процесі художньої творчості. Всі традиційні мистецтва вступають до стадії докорінної перебудови своїх образних структур і тому наприкінці ХІХ століття починає складатися, а у ХХ стає домінуючим новий, «децентралізований» тип організації культури. Йому властиві такі характерні ознаки: відсутність чітко вираженої естетичної домінанти, полі стилістика, боротьба протилежних напрямків, що, виходячи з нових філософсько-естетичних принципів, символізують спроби пошуку нових художніх засобів для відтворення усіх нюансів кризи людської суб'єктивності у мистецтві.

Найбільш повно протиріччя сучасної епохи виявились в архітектурі. Руйнування старої структури міст стало найбільш помітним та інтенсивним після Першої світової війни. Найбільш значним явищем нової архітектури став функціоналізм, що народився у 20-ті роки у Німеччині, а його лідером став Вальтер Гропіус. Серед принципів архітектурного будівництва були: будинок на стовпах, сад на плескатому даху, вільне планування інтер'єру, горизонтально-видовжені вікна, вільна композиція. Серед архітекторів-новаторів того часу найбільш помітними були Ле Корбюзьє, Е.Скотт та ін.

У художній культурі модернізму широкий спектр нових художніх форм призвів до появи у Європі таких несхожих напрямків, як німецький *експресіонізм*, російський *авангард*, французький *футуризм*, іспанський *сюрреалізм*, англійський *імажинізм*. Одним з перших напрямів модернізму в літературі став символізм, який прагнув відродити міф, вибудувати свою мову на основі архаїчних образів. Тому символісти у своїй творчості звертались до класичної міфології, національних фольклорних персонажів, а також до різноманітних езотеричних вчень. Найвідоміші представники символізму були А.Валері, Т.Еліот, а також В.Іванов, А.Бєлий, В.Хлєбніков.

Існували також інші напрямки модернізму, які стали на шлях повного розірвання з поетичною традицією. Так з'явився *дадаїзм* (від спрощеного дитячого “да-да”), що стверджував алогізм як основу творчого процесу і вважав слово повною самостійною одиницею. Імажинізм (імпресіонізм) вимагав передавання безпосередніх епічних вражень і образів. Футуризм, навпаки, оголошував почуття слабостями, а критеріями прекрасного – енергію, силу, швидкість. Експресіонізм представляв світ як зіткнення контрастів, нервову дисгармонію. Усі ці напрямки об'єднує культ новаторства, заперечення логіки, зведення до мінімуму ролі судження і вихід на арену таких поетів, як Г.Аполлінер, В.Маяковський, Л.Арагон, Ф.Гарсія Лорка та інші.

Пошуки художньо-образної виразності у *хореографії* породили нові напрямки і стилі, поява яких свідчила про бажання звільнитися від старих традицій і створити для свого часу «нове мистецтво». Так на ідейно-філософському ґрунті неоромантизму з'явився *танець модерн*.

Яскравими представниками сучасної західної хореографії є Мере Кеннінген і Кальвін Ніколаїс, які вважають, що одним єдиним змістом танцю є сам танець. Представники цього напрямку в країнах Європи і США відкидають думку про необхідність «сюжету» чи «змісту», а тим більше образу, в хореографічному творі. Вони розглядають танець як комплекс рухів, всі елементи якого визначаються фактором випадковості. На вільно-імпровізаційну стихію танцю, на повну розкутість пластичного потенціалу людського тіла робила ставку Айседора Дункан. Вона прагнула звільнити танець від формально обмежених, занадто академічних рухів класичного балету. Вона вірила у природну мову тіла та інтуїтивне самовираження танцівника.

Питання естетики та художньо-виконавської своєрідності сучасного танцю *modern* потребує окремого детального розгляду, що неможливо здійснити у межах даної статті. Нами було окреслено загальні передумови виникнення й поширення художнього напрямку *modern* у країнах Європи та світу.

### **Література:**

1. Естетика : [підручник] / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк; за заг.ред. Л.Т. Левчук. К.: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. СПб: ТОО ТК «Петрополис», 2001. 205 с.
3. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма / Н.Б. Маньковская. СПб.: Алетена, 2000. 347 с.

4. Мировая художественная культура XX века / под ред. А.П. Садохина, Т.Г. Грушевицкой. М.: Юнити, 2000. 558 с.

5. Українська і зарубіжна культура : [за ред. М.М. Заковича]. К.: Знання, 2000. 622 с.

## **ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ**

*Луценко Д., Козинко Л.*

Актуальність проблеми керування емоціями в підлітковому віці була важливою в усі часи. Не зменшується її перспективність і в сучасному суспільному просторі. Розвинений емоційний інтелект сприяє зовнішній та внутрішній гармонізації особистості. Суттєвим в цьому процесі виступає виховання почуттів, емпатії, моральності людини загалом та підлітків зокрема.

Молодші підлітки переходять в складний віковий період, який є основоположним у формуванні ґрунтовних змін психічно-практичної реальності. Це проявляється у когнітивному розвитку соціальної та емоційної комунікацій. Психічні зміни у підлітковому віці зумовлені безліччю факторів. Основними виступають підвищена сенситивність, активний період статевого дозрівання та перетворення соціальних відносин з дорослими та однолітками. Вони також суттєво впливають на емоційну саморегуляцію особистості молодшого підлітка, надаючи відчуття невизначеності соціальному статусу. Це, в свою чергу, активізує його особистісну нестабільність, сильне гормональне перевантаження. Невтішна статистика підліткових суїцидів та правопорушень надає суттєвості уважному ставленню до дитячих емоцій, їх прогресивного росту. Важливим вирішенням цієї проблеми, основоположним для когнітивної структуризації подальшого життєвого процесу людини, є розвиток емоційного інтелекту в молодшому підлітковому віці. Враховуючи вплив новітніх технологій на

розвиток дитячої особистості та мотивацію сучасних підлітків, педагогічно перспективним у вихованні емоцій виступають заняття з народно-сценічного танцю в дитячому хореографічному колективі.

Виходячи з викладеного вище, хочемо у цій статті приділити увагу виявленню ефективних підходів та способів розвитку емоційного інтелекту молодших підлітків на хореографічних заняттях у дитячих колективах.

У своєму сучасному звучанні термін «емоційний інтелект» було застосовано в 1990 році Пітером Саловеєм (Peter Salovey) та Джоном Д. Майєром (John D. Mayer). Вони говорили про нього як про форму соціального інтелекту, яка включає здатність відслідковувати свої власні почуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями. Словосполучення «емоційний інтелект» досить просте і суттєво наповнене. Воно викликало певне здивування, навіть в психологічному середовищі, завдяки незвичному поєднанню понять «емоція» і «інтелект», які здавались протилежними за глибинним змістом [9].

Практичний інтерес до емоційного інтелекту значно випереджає рівень його теоретичної розробки. Окремі аспекти емоційного інтелекту висвітлені в дослідженнях таких зарубіжних вчених, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності); Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту); Х. Вайсбах і У. Дакс (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям); Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей) тощо. У вітчизняній психології ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів, що належала Л. Виготському, розвивали С. Рубінштейн (інтелектуальний процес не можливий без участі емоцій) і А. Леонтьєв (мислення має емоційну (афективну) регуляцію). Російський дослідник емоційного інтелекту Д. Люсін представив двокомпонентну теорію даного феномена [6].

Популярності «емоційний інтелект», в суспільно-значимому статусі, набув після виходу у світ у 1995 році монографії D. Goleman «Емоційний інтелект». Вона миттєво перетворилась на бестселер. Це не дивно, адже автор у цій роботі не тільки визначив значущість емоційного інтелекту, як провідної детермінанти успіху життєдіяльності, але й запропонував шляхи до опанування такими особистісними властивостями, як самоконтроль, наполегливість, само мотивування на діяльність, розуміння власних емоцій і емоцій інших людей та урахування їх у підтриманні сприятливих стосунків з оточуючими.

Розвинений емоційний інтелект допомагає молодшому підлітку адаптуватися та пройти через життєві суспільно-соціальні труднощі, виховати в собі лідерські якості та здатність надихати інших на здобутки. Єдиним способом його розвитку для дитини є взаємодія з дорослим – «здорові стосунки». Гармонійний особистісний ріст емоційного інтелекту в підлітковому віці має важливий вплив на психічне та фізичне здоров'я. Для його розвитку, як перспективний засіб практичного характеру, пропонується відвідування танцювальних занять в дитячому хореографічному колективі.

Хореографія за допомогою властивих лише їй специфічно-характерних ознак та компонентами художньо-образного вираження покликана підкорити емоції, навчити учнів свідомо володіти ними і включати в творчу діяльність. Пізнавальні процеси на хореографічних заняттях з молодшими підлітками формують психічний образ, уявлення, а емоційні процеси забезпечують вибірковість поведінки. Танець, як внутрішнє вираження душевного прояву, має допомагати створювати емоційні стани та образи, на базі яких в свідомості дітей молодшого підліткового віку формуватимуться відповідні образи та асоціації.



## **Концепція Г.Гарднера розподіляє емоційний інтелект таким**

### **чином [6]:**

➤ Внутрішньо особистісний направлений на власні емоції



\*Самосвідомість \*Рефлексія  
\*Самооцінка \*Самоконтроль  
\*Мотивація досягнень

➤ Міжособистісний направлений на емоції інших людей



\*Емпатія \*Толерантність  
\*Комунікабельність  
\*Конгруентність \*Діалогічність

Основним чинником соціального аспекту розвитку молодшого підлітка на хореографічних заняттях є формування особистості та розвиток самосвідомості. Самосвідомість в емоційному інтелекті спонукає до розуміння, у яких стосунках із власними емоціями ми перебуваємо.

Підлітковий період досить чутливий для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Для даного періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності у часі власної особистості та виникнення у зв'язку з цим відчуття, що інші також це визнають. Йому притаманне прагнення вперше зрозуміти власну індивідуальність. Образи «Я» різноманітні і відображають весь спектр підліткового життя. Важливими в розумінні себе на цьому етапі є друзі. Цьому активно сприяє дружня атмосфера танцювального колективу. Формування образу «фізичного Я» та уявлення про зовнішність ставиться у самосвідомості молодшого підлітка на перший план, оскільки ознаки дорослішання найяскравіше проявляються у зміні його тіла. Даний етап є недовготривалим та тимчасовим. Тому підліткам на певний час приділяється надмірна увага та надається статусність значущості. Враховуючи наступні психічні особливості вікового характеру, педагог на заняттях має уникати нетактовних, іронічних оцінок зовнішності [7, с. 206].

Встановлення педагогом-хореографом щирих довірливих стосунків з вихованцями групи молодших підлітків, співпереживання, прихильність і

повага до них позбавляють навчальний процес напруги, а учнів – замкнутості і невпевненості в собі та власних силах.

Характерною особливістю самосвідомості пубертату є вищий, ніж у молодшого школяра, рівень активності у самопізнанні. В цьому віці самосвідомість усе більше починає зумовлювати процес керування підлітком своєю поведінкою, виключаючи її стихійні прояви [7, с. 207].

Усвідомлення себе, становлення «Я-образу» дитини молодшого підліткового віку пов'язані з формуванням образу «іншого». Найчастіше таким значущим «іншим» є одноліток, спілкування з яким особливо важливе. Загалом, ідентифікацію чи порівняння себе з однолітками переживають всі підлітки. Тому для заняття хореографії доцільно формувати групи за віковими показниками. Педагог в роботі з групами таких учнів має враховувати крім фізіологічних особливостей організму і психологічні аспекти, в першу чергу міжособистісні зв'язки учнів.

Також чинником соціального аспекту в компетенції розвитку емоційного інтелекту молодшого підлітка є власна соціальна активність дитини, спрямована на встановлення міжособистісних зв'язків з дорослими та однолітками, на засвоєння різних моделей поведінки та цінностей, на формування морально-етичних якостей особистості, його соціалізацію.

При проведенні хореографічного заняття педагогом обов'язково враховуються перераховані вище особливості спілкування з підлітком. Він має пам'ятати, що мовлення та невербальна лексика при встановленні контакту з вихованцем відповідного віку – один з ключових інструментів навчально-виховного процесу та вдосконалення особистісних характеристик дитини. Відсутність ігнорування педагогом прагнень учня до рівноправних стосунків, визнання та повага його позиції, сприйняття почуття власної гідності дитини, налаштує довірливі взаємовідносини «учень-вчитель» та робить емоційний клімат в колективі сприятливим для продуктивної навчальної та творчої діяльності.

Пізнавальний процес ранніх підлітків двосторонній. Важливим при цьому є як зміст навчального процесу, так і методичний підхід у педагогічній роботі (орієнтація на процес/результат, врахування рівня розвитку вихованців, створення сприятливої творчої атмосфери, мотивація та включення емоцій, забезпечення зворотного зв'язку з учнями, підбір універсальних методів та прийомів роботи). Враховуючи психофізіологічні особливості дітей 10-12 років, заняття з народно-сценічного танцю має бути інтенсивним, жвавим і насиченим. Молодші підлітки відзначаються активністю поведінки, бурхливим вираженням емоцій (відмічається широта та полярність, властивість різко змінювати вектор з позитивного на негативний і навпаки). Педагогу варто послідовно чергувати складність хореографічного навантаження з відпочинком, зберігаючи при цьому єдиний заданий темп заняття, максимально розкривати потенціал вихованців молодшого підліткового віку.

Як ефективний засіб у розвитку емоційного інтелекту, зокрема і підлітків, методика викладання народно-сценічного танцю містить тісний взаємозв'язок хореографії, педагогіки і психології.

Танець заохочує дитину до самовдосконалення. Він розвиває не тільки фізичні здібності, але і покликаний виховати з дитини успішну дорослу особистість з міцним характером, волею, різнобарвністю емоцій. Саме успіх надає сили, віру й можливість подолання будь-яких перешкод, створює основу для формування адекватної самооцінки, без якої становлення здорової психіки неможливо. Тому на заняттях з хореографії в дитячих колективах досить вдалим буде застосування таких спонукальних методів, як створення «ситуації успіху».

Приклад: 1. «Лінія горизонту» – перший успіх дитини одразу підхоплюється педагогом, пропонується повторити завдання на більш складному рівні, наче «відсуваючи» лінію горизонту. 2. «Авансування» – педагог схвалює, з врахуванням індивідуальних особливостей кожного, певні

творчі досягнення на заняттях з хореографії, тим самим забезпечуючи відчуттям локального успіху. 3. «Радість всієї групи» – емоційний відгук інших учасників групи дітей молодшого підліткового віку на успіх свого товариша, констатація будь-якого, навіть незначного позитивного результату діяльності, навіювання дитині віри в себе [4].

За словами Д. Гоулмана, для того, щоб не перебувати в полоні емоцій, контролювати їх, потрібно вміти зайняти щодо них позицію спостерігача. Оскільки це уміння покращує емоційну саморегуляцію особистості [2]. Саме тому особливо важливим в роботі з групами молодших підлітків є постійне використання педагогічних і психічних прийомів зі створення комфортного творчого середовища в дитячому колективі. Їх застосування передбачає вербалізацію педагогом емоційних реакцій і станів дитини, їх безоцінне сприйняття і підтримку, створення атмосфери психологічної безпеки в прояві емоцій, визнання самоцінності особистості кожної дитини, її права на розвиток і самореалізацію, свободу думки і самопрояву, націленість на сприйняття нового і незвичайного, заохочення незалежності і самостійності думок, виховання допитливості, здатності мислити нестандартно. Одночасно з цим потрібно намагатись допомогти молодшому підлітку в розумінні сутності своїх бажань та способів їх досягнення. Такому стану сприятиме знайдений баланс між дистанціюванням від емоцій та перебуванням у їх потоці. Позиція спостерігача не дозволить емоційному афекту взяти гору над здоровим глуздом у ситуаціях міжособистісної взаємодії. В той же час помірне «перебування в потоці» сприятиме розумінню значення власних емоцій та почуттів.

Шлях до розвитку емоційного інтелекту молодшого підлітка полягає через самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаємовідносинами. Він має чотири напрямки:

- як ми оцінюємо та виражаємо емоції;
- що про них знаємо;

- як ними керуємо;
- як на їх основі приймаємо рішення [2, с. 25].

Розуміючи власні емоції та вміючи їх контролювати, діти молодшого підліткового віку вчать краще виражати свої почуття та розуміти як почувуються інші люди. Завдяки цьому спілкування стає більш ефективним, а стосунки як у суспільстві, так і в особистому житті – сильнішими [1].

Емоційність вважається багатьма науковцями найважливішою характеристикою як диспозиційного, так і безпосередньо поведінкового, аспектів функціонування людини. Відповідні наукові твердження роблять заняття з народно-сценічного танцю перспективним напрямком ефективного розвитку емоційного інтелекту молодшого підлітка. Основоположною при цьому буде методика викладання, що складається з сукупностей хореографічних, педагогічних, психологічних методів, способів та прийомів. Її правильне застосування на заняттях з народно-сценічного танцю педагогом надасть можливість молодшому підлітку навчитися перенаправляти негативні емоційні прояви на позитивні, сприяти раціональній самооцінці, самоконтролю, розвиваючи тим самим емоційний інтелект.

#### **Література:**

1. Баррет Л.Ф. Як народжуються емоції : таємне життя мозку / Перекл. з англ. Я. Лебеденка. Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 480с.
2. Гоулман Деніел. Емоційний інтелект / Д. Гоулман ; перекл. з англ. С-Л. Гулецька. Х. : Віват, 2018. 512 с.
3. Дмитренко С. Емоційний інтелект. Як бути розумним із власними емоціями? / Дмитренко С. // *Біологія (Шк. світ)*. 2018. № 12. С. 6–11.
4. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : Навчальний посібник. / Кузікова С. Б. Суми : ВТД «Університетська книга» , 2006. 384 с.

5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномена, основні функції. Монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : Навч. посіб. / Савчин М. В., Василенко Л. П. К. : Академ-видав, 2006. 360 с.
8. Самуилова Н.Н. Эмоциональный интеллект как условие саморегуляции старших подростков / Самуилова Н.Н. // *Психология обучения* 2013. № 8. С. 31–36.
9. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / Шпак М. // *Психологія особистості*. 2011 - №1 (2). С. 282-288.

## **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ**

*Мельник Д., Хижна О.*

Фахова підготовка майбутнього викладача є надзвичайно важливим завданням сучасної педагогічної науки. У цьому контексті основна увага приділяється розробці ефективних методів та засобів професійної підготовки студентів педагогічних університетів.

Ядром професійної діяльності вчителя музичного мистецтва має бути не лише дружня комунікація, любов до дітей, гармонія розуму та емоцій, а й педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що гарантується високим рівнем професійних характеристик, навичок та, зокрема, педагогічного артистизму викладача. Тому формування педагогічного артистизму є одним із завдань підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Питання розвитку артистизму вчителя досліджувалися у працях таких науковців: В. Абрамяна, О. Батової, Я. Ваганової, І. Зазюна, Г. Падалки, Н. Тарасевич та інших. Значний внесок щодо розуміння ролі елементів театральної майстерності та формування акторсько-сценічних умінь у майбутніх учителів також зробили П. Єршов, О. Єршова, В. Моргун, Г. Сагач, Е. Ямбург та ін.

Актуальність та недостатня розробленість зазначеної проблеми, об'єктивна потреба у вдосконаленні навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи обумовили вибір теми статті *«Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором колективом»*.

У педагогічній науці артистизм є невід'ємним елементом будь-якої спеціальності, однак найбільше цього потребує професія музиканта-педагога. Безперечно, тема акторської майстерності в роботі викладача дуже актуальна, адже педагогічна діяльність – це мистецтво, а підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з хором колективом є джерелом практичної діяльності студента. Майбутній спеціаліст вчиться встановлювати психологічний контакт з виконавцями, налагоджувати комунікацію співаків зі слухачами, корегувати хорове звучання. І важливим аспектом у процесі даних занять є вироблення артистичних умінь. Під час роботи з хором колективом, завданням педагога є створення творчої атмосфери в колективі, контроль над власним емоційним станом під час спілкування з хором, моральна підтримка співаків перед виступами.

Артистизм – це здатність передавати емоційну інформацію з використанням мови, міміки, жестів та інтонацій. Артистизм є корисною та вродженою якістю людини, яка допомагає їй в повсякденному житті, а іноді й у професійній діяльності.

Що ж означає артистизм для викладача? У першу чергу, артистизм для викладача є засобом управління тими, хто навчається. Саме ця якість

спрямовує особистість на необхідні емоції, роздуми та переживання. Автори трактують педагогічний артистизм по-різному.

Український учений Д. Будянський визначає педагогічний артистизм як прояв багатой палітри особистісних реакцій на явища навколишнього світу, здатність яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для пізнавальної діяльності настрою в аудиторії [1].

Ж. Ваганова стверджує, що в педагогіці під артистизмом треба розуміти особистісні якості педагога, здатність до перевтілення, жвавість мови, експресію, багатство жестів та інтонацій, талант оповідача, внутрішню витонченість, образне мислення, тут мають значення особливості психіки, тип нервової системи педагога [3].

У роботі вітчизняної дослідниці О. Ткачової педагогічний артистизм розглянуто як цілісну систему особистісних рис, що сприяють вільному самовираженню особистості, формуються в процесі духовно-практичного освоєння певних видів творчої педагогічної діяльності для забезпечення ефективності навчального процесу та задоволення потреби в професійному самовдосконаленні. Артистизм учителя передбачає оптимістичне світобачення, здатність уникати комунікативних штампів, уміння керувати собою [6].

Для В. Загвязинського, педагогічний артистизм – це особлива, образно-емоційна мова інтелектуального спілкування, проникливий стиль співтворчості педагога та учня [5, с. 31].

Натомість, О. Булатова визначає артистизм, з одного боку, як талант (обдарованість), а з іншого – як результат наполегливої праці вчителя [2, с. 12].

Запропоновані визначення педагогічного артистизму видатних вчених та науковців заклали основу для такої інтерпретації даного поняття: педагогічний артистизм - це явище, яке проявляється у власному образі, мові, поведінці, міміці та діях вчителя, що виникає й утримується в його



внутрішній самосвідомості під впливом пристрасного бажання прищеплювати вихованцям любов до музичного мистецтва.

На нашу думку, значимість розвитку даної професійної якості у майбутніх педагогів-музикантів обумовлена наступними чинниками:

- зростанням конкуренції у фаховій сфері та потребою у самовдосконаленні та саморозвитку;
- творчим характером професії педагога-музиканта і його музично-виконавської діяльності, успіх якої більшою мірою залежить від рівня сформованості його особистісних якостей, таких як: ініціативність, самостійність, особиста зацікавленість у вирішенні специфічних завдань музичного виховання та навчання;
- збільшенням суспільних вимог до якості фахової підготовки в умовах реформування вищої освіти.

Педагогічний артистизм включає в себе навчання та розвиток емоційності, емпатії, інтуїції, спостереження, уяви, здатності до імпровізації та інших якостей, які лежать в його основі. Ще славетний композитор, музикант, диригент М. Колесса писав: “Крім хорошого музичного слуху, почуття ритму і темпу, музичної форми і стилю, крім музичного смаку і почуття міри, музичної пам’яті, темпераменту і творчої фантазії, саме тих якостей, якими повинні відзначатися музиканти-виконавці, керівник хору ще повинен володіти іншими особливостями. Це перш за все уміння за допомогою доцільних і пластичних жестів рук і відповідного виразу обличчя передавати учасникам хору чи оркестру внутрішній зміст музичного твору, уміння, в якому немало спільного з акторським мистецтвом” [4, с. 178].

Якщо співставити творчу діяльність актора і музиканта-педагога, у нашому випадку викладача-хормейстера, то можна виокремити такі спільні риси як міжособистісна сумісність; привабливість особистості; педагогічне самопочуття (у актора – сценічне самопочуття); баланс почуттів і розуму.

Загальноприйнятим є бережливе відношення до самопочуття актора перед виставою для того, щоб “увійти в роль” і, нарешті, підготуватися до того, що його буде розглядати безліч чужих очей. Перед репетицією чи концертом педагогу також потрібен час, аби налаштувати себе на творчу діяльність.

Не менш важливим аспектом діяльності вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хоровим колективом є встановлення зорового контакту зі співаками. Для цього, увійшовши до хорового класу, необхідно зробити невелику “психологічну паузу”. Вона має значення як для співаків, так і для самого керівника хору. У цей час він освоюється зі своїм станом і перестає хвилюватися, а хористи налаштовуються на робочий лад. Витримання паузи можна віднести до вершин педагогічного артистизму.

У професійній підготовці викладачів музики використання елементів театральної педагогіки має здійснюватися за наступним правилом: викладачі з акторськими якостями, а не актори з якостями педагога.

У наш час необхідно розуміти різницю між надмірним акторством, фальшем, манірністю та справжнім артистизмом. Штучність почуттів, відверта театралізація, нав’язливість, істеричність, відверта гіперболізація й спекуляція породжують лише відчуженість та недовіру, адже не можуть створювати стійких основ для сприйняття цілісного образу викладача-музиканта. Педагогічний артистизм, як і будь-яке інше явище, має свої крайнощі. Крайність – це яскраво виражене лицемірство, занадто демонстративна поведінка, претензійність, прагнення привернути увагу будь-яким способом, намагаючись при цьому приховувати свої справжні почуття. Бувають жваві та артистичні особистості, які, однак, через свою надмірну імпульсивність, не завжди опікуються наслідками своєї поведінки. З іншого боку, абсолютно неартистична людина подібна до робота, запрограмованого на смуток або мовчазне невдоволення аудиторією. Безперечно, будь-які крайнощі – це погано. Викладач повинен знайти золоту середину, аби

виконати поставлені завдання, які стоять перед хором колективом, за допомогою своїх вроджених або набутих акторських здібностей.

Підсумовуючи вищевказане, стає зрозумілим, що педагогічний артистизм – це професійно значуща якість, яка необхідна для успішної професійної діяльності музиканта-педагога. Артистичний вчитель, відчуває впевненість у собі та значущість своєї справи. Злиття професійних і особистих інтересів передбачає постійне вдосконалення і жагу до високого рівня творчої діяльності. Але варто відрізнити артистизм від бажання справити враження, виділитися, ефектно виглядати.

Отже, оволодіння елементами педагогічного артистизму вдосконалюють підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі роботи з хором колективом, розвиваючи його творчі уміння та професійну майстерність.

### **Література:**

1. Будянський Д. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : Дис. ... канд. пед. наук / Д. Будянський. Київ, 2006. 276 с.
2. Булатова О. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О. Булатова. М.: Академия, 2001. 240 с.
3. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: Дис. ... канд. пед. наук / Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 1998.
4. Гоян Я.П. Маестро / Я.П. Гоян: Есе. К.: Веселка, 2005. 207 с.
5. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 1987. 37 с.
6. Ткачова О. Формування у майбутніх учителів артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : Дис. ... канд. пед. наук / О. Ткачова. Київ, 2014. 256 с.

## КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ВИКЛАДАННІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА УРОКАХ З УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

*Озерова А., Коробецька С.*

Питання креативного компонента у викладанні музично-теоретичних дисциплін на уроках з учнями молодших класів мистецької школи є *актуальним* в сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти всіх рівнів. Сучасні реалії життя переконливо спрямовують до активної інтеграції музичної освіти у технологічно розвинений світ [8]. Новації, що впроваджуються, дають поштовх для процесу трансформації у сферах освіти та культури і вимагають нових підходів до викладацької діяльності [9]. Проблема педагогічної креативності визначається необхідністю часу: у створенні нових типів уроків, нових педагогічних методів і технік, різних способів розвитку інтересу в учнів, авторських програм і підручників.

Креативність розглядається як здатність до створення принципово нового продукту шляхом оригінального, нестандартного мислення, що має в собі творчий початок. Дана якість не проста для дослідження. Одні дослідники розглядають її лише як певний рівень у розвитку здібностей особистості, інші ж виділяють у самостійне поняття, виокремлюючи чотири основні аспекти, до яких входить: середовище, особистість, процес і продукт [10, с. 10]. У педагогічній сфері під новим продуктом розуміється зростання майстерності викладача, нові технології, форми та методи навчання тощо.

Педагогічна креативність – передумова активної творчої педагогічної діяльності, що стимулюється внутрішніми мотивами вчителя, а не зовнішніми факторами. Педагогічний процес, в сутності, неможливий без творчості, вона є основним елементом у праці викладача [3].

*Метою* написання статті є висвітлення значення креативного компоненту у викладанні музично-теоретичних дисциплін на уроках з учнями молодших класів мистецької школи.

В мистецькій школі музично-теоретичні дисципліни відіграють важливу роль у комплексному початковому професійному музичному навчанні та вихованні учнів, розвитку їхньої творчої ініціативи, ціннісного відношення до мистецтва, емоційного та свідомого сприйняття музики, стимулюють творчий потенціал учнів і потребу у духовному саморозвитку.

За головним і загальним напрямом музичної освіти музично-теоретичні дисципліни своєю метою мають гармонійне формування творчої особистості: в розширенні її музичного кругозору, естетичному вихованні, сукупному розвитку здібностей (загальних і спеціальних), музичного слуху, грамотності, смаку, пам'яті, а також мислення, у формуванні здатності до самостійної музичної діяльності.

Навчально-виховний процес, прямуючи до вирішення завдань навчальної програми, об'єднує в собі рівноправне значення участі як викладача, так і учня. Варто зауважити, що учень – не об'єкт впливу, а повноправний суб'єкт спілкування, який сам несе відповідальність за власну роботу. Викладацька ж діяльність у даному процесі є суттєво значущою. Це виражається у необхідності досконалого володіння предметними знаннями, планування, організації занять, виховання учнів, їх розвитку та спонукання до самостійної роботи, коригування та контролю їх навчальної діяльності.

Наш час швидких метаморфоз і перетворень, епоха інформації та глобалізації ставлять свої вимоги. Сучасні тенденції змін в музичній освіті продиктовані її виходом за межі програм мистецьких шкіл, через визнану важливість для загального гармонійного розвитку людської особистості, а також стрімким технологічним розвитком і сучасними життєвими реаліями, такими, наприклад, як активне залучення дистанційного навчання. Дітям природня ця сфера буття, вона оточує їх з самого дитинства та адаптує їх життя під себе. Для викладача це новий виклик: бути креативною особистістю, яка здатна швидко реагувати на зміни, пристосовуватися до них, володіти сучасними педагогічними технологіями, звершувати

новаторську діяльність та продукувати нові ідеї щодо форм і методів навчання та виховання.

Викладацька діяльність визначається різністю, складністю та тонкістю свого предмета – особистості, що проходить процес формування. Якби не були педагогічні рішення, вони завжди зумовлені нестандартними чинниками: унікальністю учнів, індивідуальністю самого викладача, умов, які вимагають від останнього творчого підходу. Специфіка педагогічної креативності також виявляється у поєднанні художнього бачення наукової інформації. Викладач покликаний творчо обрести наукову інформацію, аби та знайшла шлях до учнівського розуму й сприйняття.

Музично-теоретичні дисципліни в мистецьких школах мають особливу специфіку в тому, що за своїм значенням жодна з форм роботи на занятті не є другорядною та вимагає постійної уваги. На викладачеві лежить відповідальність у збалансованому плануванні уроків: розподіл часу на кожну з форм роботи, застосування тих чи інших методів і прийомів в залежності від віку, якостей, а також рівня здібностей учнів. Організація уроку та самопідготовка викладача рівно важливі для вдалого та результативного процесу навчання.

На сьогодні існує ще й багато додаткових ускладнюючих факторів викладацької діяльності: різний вік учнів у групах, велике навантаження в загальноосвітніх школах, брак вільного часу. Дані умови потребують оптимізації навчального процесу, що вміщує в себе систематизацію, раціоналізацію в організації занять, підбір методів навчання та прийомів, які б зберігали час, сили учнів і були актуальними для них, а також пріоритетність завдань розвивального та виховного характеру. Це не лише складові оптимізації, але й підвищення якості та ефективності самого викладання предмету.

Основними методами на заняттях з музично-теоретичних дисциплін в молодших класах вважаються: словесний, наочно-слуховий, група

практичних методів (рухи, гра на інструментах, імпровізація, малювання), метод співпереживання, порівняння, спостереження, методи стимулювання музичної діяльності творчих завдань тощо. Згадані методи відповідають основним засадам загальної педагогіки [5, с. 110].

Найбільшій результативності музично-теоретичних занять слугує синкретичний підхід, який передбачає об'єднання всіх форм роботи в одну систему, створюючи сприятливі умови для повноцінного висвітлення теми, розв'язання завдань уроку. Таким чином тема розкривається через всі структурні елементи та форми заняття. Завдання ж обираються відносно мети, що гармонійно відповідає тематиці уроку. Пропущення викладачем хоча б однієї з форм роботи на занятті створить гальмування розвитку тих чи інших навичок або музичних здібностей учнів.

Учні молодших класів мистецьких шкіл, хоч і складають контингент із різною віковою категорією, але все ж переважною більшістю є учні молодшого шкільного віку. Діти даної вікової групи мають певні психофізіологічні особливості в розвитку, що впливають на специфіку навчального процесу. Вони ще не готові до теоретичного академічного навчання, гра залишається для них одним із найефективніших методів навчання. Вона дуже швидко активізує та вмотивовує учнів, адже націлена на процес, а не на результат як такий. Грати люблять всі, і ті, хто не любить навчатися. Гра є теж синкретичною діяльністю, в якій паралельно пізнавальній активності дитина має змогу реалізувати свій творчий потенціал.

Креативний компонент у викладанні робить заняття ще ефективнішими, формує інтерес до предмета та сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Здебільшого він залучається під час проведення так званих нестандартних уроків. Саме даний вид занять характеризується вмістом нових навчальних елементів, можливими зміненими зовнішніми рамками та місцем проведення, застосуванням позапрограмного матеріалу,

поєднанням індивідуальної та колективної діяльності. Такий освітній процес створює атмосферу творчого учнівського пошуку, що набуває розвиваючого характеру та є пізнавально-пошуковою практикою, адже дає можливість учням самостійно відкрити щось нове у музичному світі. Нестандартні уроки мають багато типів: уроки-змагання, -конкурси, -квести, -«занурення», -узагальнення, з використанням комп'ютерних технологій тощо.

Застосування освітніх цифрових ресурсів і вдосконалення відповідних компетенцій вчителів та учнів дедалі збільшує обороти і стає для сучасної освіти невід'ємною її частиною [4]. Їм підвладно збагатити, зробити різноманітнішим, яскравішим, ефективнішим, цікавішим будь-який урок. Використання комп'ютерних технологій є одним з креативних компонентів у викладацькій діяльності, який має безліч інструментів: мультимедійні презентації, інтерактивні ігри, тренажери, тести, обробка навчального теоретичного, пісенного матеріалу, ритмічних вправ, відео диктанти, наповнення для інтерактивної дошки, віртуальні концерти оперних театрів і філармоній тощо. Через дані нововведення та урізноманітнення форм роботи і підвищений інтерес учнів стає якіснішою і їхня робота на заняттях.

Крім нестандартних рішень щодо проведення занять, викладу тем, застосуванню ігрових елементів, креативний підхід передбачає і певну імпровізаційність, що може порушувати традиційну структуру уроку, але дозволить вирішити неочікувану навчальну проблему. Застосовуючи свою креативність на практиці, вчитель успішно створює атмосферу зацікавленості навчальним процесом, співпраці з учнями, має можливість до поступового залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, розвиває їхні творчі здібності. І лише творчо розвинений викладач здатен розвинути творчі здібності дітей.

Нестандартні заняття не мають бути єдиною формою роботи у викладацькій діяльності. Вони розвивають пізнавальну активність учнів, але не формують здібності вчитися. Дана форма організації навчального процесу



не передбачає системного підходу, адже в іншому випадку нестандартні заняття перетворюються на звичні, що призведе до зниження їх ефективності та як результат до втрати в учнів інтересу до предмета. Разом з тим, безперечно, застосування креативного компонента на заняттях з музично-теоретичних дисциплін оживляє освітній процес, створюючи сприятливі умови для підняття інтересу до предмета та для розвитку самостійності як у творчій, так і у пізнавально-пошуковій діяльності.

Підсумовуючи, слід зауважити, що часто креативність розглядається як виняткове нестандартне мислення, результатом якого має бути грандіозний твір мистецтва. Але ж повсякденне життя сповнене креативних процесів. Кожна звична справа, яку ми вирішуємо змінити чи удосконалити, певним чином, набуває унікальності. Цей принцип лежить в основі змісту креативного компоненту викладання музично-теоретичних дисциплін у мистецьких школах.

Отже, креативність у викладанні розвиває учнівський інтерес до предмета та навчального матеріалу, а також самостійність і творчу ініціативу учнів. Використання креативного підходу до занять урізноманітнює методи й форми роботи, зводить нанівець шаблонність, розширює функціональність викладача, дає можливість враховувати індивідуальні особливості учнів і специфіку навчального матеріалу, є гарним підґрунтям у вихованні творчих здібностей молодших школярів.

### **Література:**

1. Антонова О.Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя / Антонова О. // Креативна педагогіка. Наук. метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2011. [Вип. 4]. С. 44-52.

2. Гріньова В. Нестандартні форми проведення уроків із музично-теоретичних дисциплін у сучасній музичній школі / В. Гріньова //

Педагогічна освіта: теорія і практика: [Збірник наукових праць] / [Гол. ред. Лабунець В. М.]. В. 27 (2-2019). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 185-191.

3. Ковтун І. О. Креативність вчителя [Електронний ресурс] / І. О. Ковтун. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/kreativnist-vcitela-65045.html>

4. Круглов В. Гейміфікація, гаджети і проектне навчання. Сім сучасних трендів в освіті [Електронний ресурс] / В. Круглов. Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/biz/experts/trendi-osviti-gadzheti-v-navchanni-igri-i-proektna-robot-a-ostanni-novini-50099871.html>

5. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О. М. Олексюк. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

6. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио: пособие для педагогов / А. Л. Островский. [2-е изд., доп.] Л.: Музыка, 1970. 296 с.

7. Панасенко І. О. Інтерактивні методи і мультимедійні технології та їх використання на уроках музично-теоретичного циклу [Електронний ресурс] / І. О. Панасенко. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-interaktivni-metodi-i-multimediyni-tehnologi-ta-h-vikoristannya-na-urokah-muzichno-teoretichnogo-ciklu-101659.html>

8. Почебут М. ІТ-освіта майбутнього: з чим ми йдемо у 2021 рік [Електронний ресурс] / М. Почебут. Режим доступу: <https://mind.ua/openmind/20220306-it-osvita-majbutnogo-z-chim-mi-jdemo-u-2021-rik>

9. Шепеленко А. Освіта ХХІ століття: стан на сьогодні та що нас чекає у майбутньому [Електронний ресурс] / А. Шепеленко. Режим доступу: <https://mind.ua/publications/20172189-osvita-hhi-stolittya-stand-na-sogodni-ta-shcho-nas-chekae-u-majbutnomu>

10. Шрагіна Л. І. Технологія розвитку креативності / Л. Шрагіна. К.: Шк. світ, 2010. 160 с.

# РОЛЬ ІНТЕГРАТИВНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Остапенко А., Коробецька С.*

У сучасному світі все більше проявляється тенденція від диференціації до інтеграції, від моно- до полісприйняття. Поглиблюються міждисциплінарні зв'язки, відроджується філософія універсалізму, переосмислюється ідея комплексного підходу.

Ці ж самі процеси впливають на освіту. Музична педагогіка сьогодні дуже потребує новітніх підходів для ефективного сприйняття шкільного предмету учнями в контексті загального навчального процесу. Переосмисливши надбання попередніх поколінь, маємо рухатись далі, враховуючи сучасні потреби та особливості суспільства. Адже духовний та естетичний розвиток – невід'ємна складова гармонійного розвитку людини, потенціал та роль яких визнавали ще античні мислителі. Ідею синтезу, єдності мистецтв – евритмію – висунув Піфагор і впродовж століть вона розвивалась у різних проявах. Це стало прообразом цілісного сприйняття та інтегративного підходу на заняттях мистецтва.

Наразі інтегративний підхід на уроках музичного мистецтва з молодшими школярами стає все більш популярним. Цей інноваційний метод дає змогу учням більш комплексно сприймати матеріал, розвивати аналітичне та асоціативне мислення, розширювати світогляд та поглиблювати розуміння творів мистецтва шляхом поєднання різних видів діяльності.

Важливим є твердження, що дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується диференційованим підходом - відокремленим засвоєнням елементів. Тому інтегровані курси в галузі мистецтва мають великий потенціал для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів,

зростання художньої складності та поглиблення розуміння творів мистецтва. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям — кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо.

Проблему інтеграції мистецьких предметів у процесі музичної освіти досліджувало чимало науковців, зокрема О. Рудницька, Л. Масол, Л. Тютюнікова, Б. Асафєв, Д. Кабалевський, М. Лещенко, О. Отич. Видатні педагоги та психологи, такі як Н. Бібік, Г. Ващенко, В. Верховинець, О. Запорожець, В. Сухомлинський, К. Ушинський в своїх педагогічних методиках визнавали значну роль інтегративних технологій як таких, що активізують навчальний процес, заохочують до пізнання та сприяють формуванню цілісного сприйняття світу.

Тож *метою статті* є визначення ролі інтегративних художньо-педагогічних технологій в контексті сучасної музичної освіти молодших школярів та окреслення видів їхньої навчальної діяльності, що базуються на інтегративному підході.

Згідно з положеннями педагогічної психології учні молодшого шкільного віку схильні до фантазування, у них досить розвинута уява, образно-асоціативне мислення. К. Ушинський стверджував, що «дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі» [7, с. 406]. Тобто головним завданням вчителя є не просто передача інформації, а стимулювання та розвиток цих якостей в процесі залучення школярів до різних видів творчої діяльності. З цією метою з учнями молодшого шкільного віку активно використовується імпровізація — вокальна, інструментальна, ритмічна, пластична, акторська, творчі завдання на створення мелодій і інструментально-ритмічного акомпанементу, малювання на вільну тему тощо. Накопичений у практиці викладання музики та образотворчого мистецтва арсенал творчих завдань для учнів цього віку

вчителів варто не тільки максимально й ефективно використовувати, але й збагачувати, пам'ятаючи, що творчі здібності, розвинуті на уроках мистецтва, екстраполюються на всі інші види діяльності особистості.

На уроках музики необхідно в першу чергу залучати учнів до власного осмислення та відчуття музичних творів, Адже, як зазначав О. Лосєв: «Мистецтво прагне не до того, щоб його знали, а до того, щоб його розуміли» [4, с. 54].

В практичній діяльності інтегративний підхід заснований на методах і прийомах порівняння — встановлення спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії — пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. Саме стимулювання, а не нав'язування інформації. Це може бути реалізовано за допомогою виконання творчих завдань, що створюють умови для оволодіння різними видами музичної діяльності [3, с. 119].

Використовуючи інтегративний підхід на заняттях музики з молодшими школярами, ми пропонували завдання, які сприяли творчій активізації міжсенсорних образних асоціацій учнів у процесі сприйняття та їхньої художньо-творчої діяльності. При розробці завдань ми спиралися на варіанти, сформульовані в посібнику Л. Масол [6, с. 72]. Таким чином, на уроках були поставлені наступні завдання:

- графічно або рухами зобразити мелодичний малюнок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи.

- дібрати кольори, відповідні музичним тембрам, образам і настроям. Граючи учням мелодії та акорди різного характеру і ладу, ми запитували у них про те, який настій, характер, можливо, колір у цієї гармонічної чи мелодичної побудови. В роботі зі школярами, доречно стимулювати їх придумувати асоціації, не нав'язуючи при цьому свої. Наприклад, на заняттях учні сприймали пасажі у верхньому регістрі наче політ сніжинок чи

метеликів; акорди в низькому регістрі - ніби тупотіння ведмедя, арпеджіо в мажорі - начебто тече струмок.

- відобразити музичні ритми за допомогою рухів;
- намалювати реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до виконуваних творів. Наприклад, вивчаючи пісню про хом'ячка, учні розповідали про своїх домашніх улюбленців, давали йому ім'я, характеризували його та малювали свого «хом'ячка». Цей же метод застосовувався і до музичних образів з інших музичних творів.

Також Л. Масол пропонує постановку наступних завдань, над якими планується продовжити роботу:

- відобразити розвиток музики, її форми у безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці;

- створити музичні образи — інтонації, ритми, «звукові плями», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета;

- створити мелодію (або речитатив) до вірша чи фрагмента літературного твору (за інтонаціями-підказками або в заданому жанрі, розмірі);

- намалювати ілюстрації до дитячих казок;
- «оживити» картину за допомогою пантоміми, міміки, жестів, рухів або розіграти уявний діалог за сюжетом картини (наприклад «натюрморт в особах», «розмова героїв парного портрета»);

Подані завдання також виконують арт-терапевтичну функцію – вони допомагають учневі екологічно виразити свої емоції, як негативні, так і позитивні.

Опрацювавши вказану літературу та застосувавши інтегрований підхід на практиці, робимо висновок, що художньо-педагогічні інтегративні технології на уроках мистецтва з молодшими школярами не тільки

пробуджують творчу уяву та креативність учнів, а ще й роблять музичне мистецтво невід'ємним від життя школяра, адже він пов'язує життєві явища та ситуації з новим досвідом на уроці, вчиться виражати власні почуття, емоції через мистецтво, а також розуміти інших. Таким чином, в учня розвивається емоційний інтелект, а, отже, він стає більш успішним у спілкуванні з іншими та у розумінні власних бажань, що у сучасному світі є надважливим завданням. Адже зараз, в умовах інформаційного шуму, увага школярів часто розсіюється, виникають труднощі з концентрацією. А інтегрований підхід дає змогу залучити якомога більше каналів сприйняття учня, зацікавити його та не тільки закріпити отримані знання, а ще розвинути навичку фокусуватися та проводити асоціативні ланцюжки.

### **Література:**

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. Вид. перше / Г.Г.Ващенко. К.: Українська видавнича спілка Варта, 1997. 415 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский. СПб. : Союз, 1997.
3. Коробецька С.В. Елементи міждисциплінарної інтеграції в сучасній мистецькій освіті //Сучасна музика в сучасному світі: Зб. наукових праць. – Вип. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.117-120.
4. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. ТахоГоди и И.И. Маханькова / А.Ф. Лосев. М.: Мысль, 1995. 54 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М.Масол. К.: Промінь, 2006. 432 с.
6. Масол Л. 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. 72-80 с.

7. Ушинський К. Д. Твори : в 6 том. / К. Д. Ушинський. К.: Рад.школа, 1954. Т.2. 406 с.

## **ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

*Паньків К., Гусаченко О.*

Творча природа феномена індивідуальності і особистості складає великі резерви держави та виявляється у соціокультурному просторі через автономність естетичної свідомості, оскільки є пов'язаною з умовами реалізації свободи, розвитком волі індивіда, а у просторово-часовій сфері сполучена з цінностями, нормами і правилами людини. Зважаючи на те, що автономія трактується як самостійність, здатність суб'єкта діяти згідно встановлених ним принципів, особистісна музично-культурна автономія постає найвеличнішою цінністю. Саме тому особливої актуальності набуває завдання педагогічної науки щодо формування музичної культури особистості в умовах сьогодення. Адже цей процес зумовлений негативними хаотичними рухами у сучасному агресивному масмедійному просторі, підсиленими характерними проявами постмодерністського суспільства (тенденцією до: граничного індивідуалізму, зовнішньої ілюзорності розуміння, гіперболізації візуальності, мозаїчності, тиражування, стандартизації, уніфікації, випадковості, беззмістовності та ін.) та певною духовною інфантильністю соціуму.

Зазначимо, що методологічну основу дослідження проблеми формування музичної культури особистості складають філософські положення про культуру як особливу форму духовно-практичного освоєння світу, про співвідношення естетичного і художнього, про роль музичного мистецтва у вихованні, теоретичні положення про специфіку та особливості музичного сприйняття, а також різні концепції діяльнісної сутності людини.

Зазначимо, що культура є предметом вивчення багатьох наук – культурології, філософії, історії, мистецтвознавства, лінгвістики, етнології,



політології, педагогіки, психології. Саме слово є віддієслівним іменником, котре походить від лат. *colere* – «обробляти». Не зважаючи на те, що спектр значень цього поняття постійно розширюється, у широкому розумінні культуру традиційно визначають як сукупність матеріальних і духовних цінностей людства або соціальної групи; знання людини про матеріальні і духовні цінності; систему умінь і навичок, за допомогою яких людина успішно реалізує культурні знання; ступінь інтелектуального, морального та мовленнєвого розвитку людини; характеристику певних історичних епох, народів або націй. До того ж, у всіх цих напрямках досліджень особливо виділяють морально-естетичну складову культури.

Задля окреслення поняття музична культура, маємо спершу звернутися до розгляду явища культури як соціального феномена. Узагальнюючи найбільш важливі для нашої статті визначення «культури» в цій галузі, сфокусуємо увагу на наступних градієнтах описів-пояснень: комплекс знань, вірувань, звичаїв та звичок, набутих людиною як членом суспільства; спосіб людської діяльності; програма образу життя; спадкова пам'ять колективу, виражена у певних системах заборон і приписів; духовне буття суспільства; культивування вищих людських гідностей. Людина живе у багатомірному просторі культури. З особистості починається і особистістю завершується процес культурного відтворення. Таким чином, культура є набором кодів, що приписують людині певну поведінку і здійснюють на неї керівний вплив.

Доречно зазначити, що психологічний аспект проблеми формування культури особистості представлений у працях Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та інших, викладається через розвиток особистісних якостей, а саме активності (ініціатива, відповідальність), здатності до організації часу, проходження різних етапів соціальної зрілості під впливом спеціальної програми поведінки – культури (Д.Фельдштейн). Отже, в даному контексті культура людини є ступенем людської досконалості, досягнутої шляхом виховання, напрацювання у собі кращого. Відтак, виокремлюють внутрішню

культуру (звернення до духовних якостей особистості) і зовнішню (форма прояву внутрішнього духовного світу особистості).

У буденному житті культура сприймається як зразок (якість особистості, що ототожнюється з освіченістю та інтелігентністю), на який орієнтуються люди. Отже, як певна система цінностей, культура формує у людини достатньо накреслені ціннісні потреби та орієнтації (оцінки), в яких виявляється міра духовного багатства особистості. Тому ціннісні орієнтації неможливі без усвідомлення культурно-історичного розвитку суспільства, взаємодії та взаємопроникнення різних культур. Підтвердження цьому знаходимо у роботі О.Рудницької, яка зазначає, що «термін «культура» характеризує рівень освіченості окремої людини, такі її риси, як ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння видами діяльності» [2, с.40]. В культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а і ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. «Кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» [2, с. 41].

Тож, явище культури з'єднує природу, суспільство через активну творчу діяльність людини. У світлі цього культура співпадає з розвитком особистості у будь-якій галузі діяльності, виступаючи як продукт відкритої людської природи. Особливо переконливою видається концепція, згідно якої досліджуване поняття є сферою естетичного та художнього досвіду, буття, реалізовується через єдність цінностей, смислів, норм, знань і духовної творчості, а також засобами технологій міжособистісної взаємодії, індивідуально-творчі особливості особистості, регулюючи та зумовлюючи її відношення (прогресивність/реакційність) до певних явищ та подій.

Духовні цінності виступають культурними зразками, умовами повноцінного буття особистості, унаочнюючи те, чого вона прагне, поважливо ставиться та визнає; те, чому надає перевагу; те, що відповідає її потребам, інтересам, намірам, цілям, планам. Формувати цінності як сегменти культури можливо у двох площинах: предметній (через результати людської діяльності) і суб'єктній (форми внутрішнього життя людини, її певний психологічний стан). З огляду на це, спрямованість особистості на високі цінності характеризують її моральний, духовний вибір, виступаючи критерієм розвитку культури особистості.

Зазвичай, ціннісна проблематика пов'язана з проблемою ідеалу, пошуком особистістю ідеального. Співвідношення реальності з ідеалом, що виступає для людини вищим зразком, на думку М.Кагана, полягає в основі естетичного засвоєння дійсності, оскільки усвідомлення ключових цінностей уможлиблює надання явищу оцінки. Особистісні та суспільні ідеали протягом розвитку культури, а відповідно і змін суспільних формацій, ускладнюються або навпаки – спрощуються. Кожна епоха формує власні уявлення про ідеал, який грає важливу роль у формуванні самосвідомості особистості, виступає в якості мотивів самовиховання, само змінення /самотворення, самопізнання і сприяє досягненню людиною відповідного ідеального образу. Рівень морального, духовного стану суспільства диктує людині вибір ідеалу: криза цінностей відображається і на виборі ідеалу.

У розумінні музичної культури напрацьовуються специфічні загальні та конкретні знання і орієнтації, котрі мають широкий комплекс пояснень, норм і мотивацій, що відповідають варіативності людської життєдіяльності. Адже рамки музичного мистецтва накопичують власні способи як підтримки спадкоємності (традиції, школи, авторитети, відточують майстерність класичних творів), напрацюванні інновацій (відкриття, експерименти, стилі, авторську творчість) кожного виду і жанру, створюючи і ретельно звіряючи засоби символізації і закріплених значень, визначаючи новизну та

перспективність, передбачаючи єдність статичного і динамічного стану, що не має кінцевої фіксованості, лише реєструючи перехід від одного рівня до іншого.

Завдяки накопичувальній, зберігаючій та ретранслюючій функції культури здійснюється передача соціального досвіду від покоління до покоління через музичні норми, цінності, значення і знання (всередині суспільства, між країнами, народами). У такому ракурсі музична культура є «пам'яткою» суспільства, сховищем накопиченого людством досвіду, хранителькою часу, що упорядковує цей досвід. Ціннісні і смислові сфери музичної культури фіксують цілі, перспективи і проєкції людської діяльності, які можуть відображатися на різних рівнях – від буденного життя до вищих цілей – слугування людству і суспільству. Завдяки концепціям, сюжетам, символіці та образній сфері творів музичного мистецтва, які є складовою культури, здійснюється комунікація як обмін інтелектуальною, емоційною та духовною енергією суспільства і соціальних груп, окремих особистостей. Спілкування може утворювати різні ланцюги взаємозв'язків, зокрема між автором і виконавцем (посередником), виконавцем і публікою, автором-публікою. Також комунікація здійснюється у історичному аспекті від покоління до покоління, від прабатьків до нащадків та ін. Музична культура в умовах сучасного світу розглядається з позиції засобу у різних видах практик і діяльностей (пізнання, дозвілля, відпочинок, арттерапевтичні практики).

Музична культура здатна здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на формування особистості, зважаючи на те, що музичні стилі, напрямки можуть позначатися не лише на конкретному індивідові, а і здатні формувати соціальну реальність, різноманітні субкультури, які об'єднують осіб і можуть регулювати поведінку (концентрувати увагу і мислення/пригнічувати психічні процеси), погляди, інтереси, сприйняття реальності і оточуючого соціального світу.

Цінності переосмислюються і опрацьовуються свідомістю на різних структурних рівнях особистості, включаючи у себе: тілесні відчуття і реакції, образи і уявлення, самосвідомість і рефлексії, міжособистісні відношення і соціальні ролі, соціокультурні детермінації особистості, екзистенційні переживання, самоактуалізації [1]. Важливим фактом є те, що музичні цінності не можуть нав'язуватися особистості примусово, оскільки вони виступають внутрішнім, емоційно засвоєним орієнтиром, власною духовною інтенцією, глибоко особистісною, напрацьованим самотійно відношенням.

Логічно постає питання щодо формування у особистості культурно-музичної автономії, синонімами якої є «самостійність», «незалежність», «відповідальність», «розумність», «наполегливість» та ін. Особистісна автономія є нормою відношень особистості до соціуму через оточуюче її культурне середовище, нормою як мірою прийняття чи неприйняття цього середовища. Вона постає протиагою індивідуальній аномії і у широкому розумінні виявляє цілісність і здоров'я особистості, здатності індивіда до самотворчості. Якщо ж людина втрачає етичне (ціннісне) ядро своєї сутності, вона вже у іншій людині не бачить істоти, що володіє власною індивідуальністю. Пасивність у прояві особистої культурно-музичної автономії є результатом типово споживацької установки. Процес освоєння світу особистістю засобами музичного мистецтва має естетичний орієнтир, пов'язаний з особистими почуттями, а критичне мислення – з оцінкою цих почуттів. Тому важливо враховувати, що культура не зводиться до обізнаності в музичній сфері, а є тим, що органічно пов'язане з життям особистості, увійшло у звичку, стало невід'ємною частиною людини. Ядром музичної культури є духовні цінності, накопичення музичного досвіду (індивідуальна музична діяльність) і постійне включення в рефлексивний аналіз.

Необхідно підкреслити, що сучасна диференціація людей за рівнем прибутків змінює можливості залучення до культури, збільшуючи соціальну

відстань між ними. Значно зменшується соціальна роль представників музичної інтелігенції, багато творів класичної музичної культури не сприймаються, на відміну від «одноденних шедеврів» масової культури. Дефіцит культури стає свідченням втрати духовних орієнтирів, тому нагальними завданнями є формування музичної культури особистості через підняття освіченості у суспільстві та інтенсифікацію музичної діяльності (пропагування та популяризацію класичних (академічних, народних, естрадних) напрямків, жанрів, стилів; різноманітне сприяння акумулюванню музичних знань та інформації особистості; формування музичних смаків і прищеплення музичних ідеалів та цінностей засобами ознайомлення зі світовими надбаннями музичного мистецтва, розуміння і прийняття цінностей), виявлення і активізацію музичних задатків, здібностей, відповідного включення у виконавську музичну діяльність особистості; сприяння виникненню, поглибленню та вираженню в музиці особистісного значущого життєвого смислу; напрацювання критичної оцінки з позиції раціональності та ін.

Таким чином, формування музичної культури проходить три основні етапи: починається з психічних процесів сприйняття музичних творів; переходить на рівень психічного стану; потім, на фоні позитивних емоцій трансформується у стійку психічну якість або відношення. Формування здійснюється на основі взаємодії із зовнішнім світом, визначається ступенем активності особистості у ньому. Цей процес розглядається як набуття індивідуальністю культурно-музичної автономії по відношенню до суспільства (збереження неповторності та своєрідності індивіда); автономії по відношенню до музичної культури (суб'єктність творчого начала в культурі); автономію по відношенню до особистості (зміст діалогічного саморозкриття свідомості у бутті).

Отже, формування музичної культури особистості є процесом передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню за

допомогою систем цілеспрямованих та організованих дій з метою розвитку різних сфер особистості, що формується. Розвиток музичної культури передбачає перехід від опанування простих, популярних форм музичних творів до більш складних, що сприяє утворенню нових якостей особистості, етичних принципів, розвитку її музичних здібностей.

#### **Література:**

1. Васильєва О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
2. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. Рудницька. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. 360 с.

### **ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРІВ ЗАКАРПАТТЯ**

*Саморига М., Чинчева Л.*

Ситуація в сучасному світі характеризується орієнтаціями людства на відродження національної культури та збереження її етнографічної цінності. Це відображено у системі вітчизняної освіти, актуалізації етнопедагогічного компоненту у навчально-виховному процесі. Найважливішу функцію, яку виконує культурно-творчий процес – формувати у молоді національні традиції свого народу та загальнолюдські цінності. «До найбільш важливих аспектів державної освітньої політики маємо віднести органічне поєднання освіти з національною культурою, історією, народними традиціями», зазначає Л.Чинчева [4, с. 233]. Закарпаття – край з самобутньою та різноманітною культурою, яка ввібрала в себе етнос багатьох народів, які перебувають на її території. Тому зберегти та розвинути коріння саме української культури, музичної у тому числі – одна з основних задач виховання підростаючого покоління. А, я відомо, саме хоровий спів притаманний українському народу та є своєрідним ідентифікатором

української свідомості. Тому у статті ми намагаємось висвітлити необхідність виховання національних цінностей в учнів шляхом хорového співу.

Для наукового осмислення традиції різних регіонів України постала необхідність вивчення та підсумування найкращих здобутків видатних митців. Оскільки, саме творчість попередників дає можливість узагальнити та оцінити надбання минулого, а також сприяє пошуку нових форм культурного життя сьогодення.

Для дослідження у даній статті звернемося до краю з яскравою та колоритною етнографічною історією – Закарпаття. Власне він розвивався під впливом української культури та представників іншого етносу, що мешкали на території краю (словаки, румуни, угорці, цигани, росіяни та інші). Вивчення художнього краєзнавства є необхідним для становлення та відтворення цілісної картини українських педагогічних процесів.

У творчій спадщині закарпатських композиторів (З. Лендела, М. Кречка, Д. Задора) є багато творів, які присвячені для школярів. Кращі твори можуть використовуватись у навчальній діяльності, концертному виконанні, оскільки глибоке вивчення таких творів, сприяє розвитку ціннісних орієнтацій, формує естетичне сприйняття музики та виховує концертних виконавців, які несуть національний дух свого рідного краю. Як зазначає М. Ф. Данілішина важливо не бути однобічним у виборі окремих п'єс із фортепіанних циклів, а враховувати образну драматургію кожного твору та художній контент [2, с. 24].

Протягом багатьох років, мешканці гірського краю намагались зберегти фольклор, а саме пісні, танці і т.д. Багато композиторів та фольклористів займались творчо-пошуковою діяльністю з метою збереження традицій, серед них Ф. Колесса та М. Колесса, І. Мартон, П. Світлик, Д. Задор та інші.

До проблеми музичного етносу на території Закарпаття у своїх дослідженнях звертались С. Грица, М. Мушинка, М. Хай, К. Чаплик та інші.



Формування ціннісного ставлення учнів до мистецтва засобами музики, яка пов'язана з розвитком особистісних якостей учня, формує творчі здібності та якості творчої діяльності. Під час навчання учнів у ранньому та старшому підлітковому віці слід звернути увагу на формування ціннісних орієнтацій під час спілкування з музичним мистецтвом.

*Метою статті* є висвітлення проблеми виховання національних цінностей учнів у процесі вивчення творчості композиторів Закарпаття.

Музика впливає на школяра і дає можливість заглибитись у себе, у свої роздуми, власні переживання. Важливо, щоб духовний розвиток формувал національну самосвідомість, оскільки важливо закладати патріотичні цінності та, власне, що кожен з нас є частинка минулого та творець майбутнього. Популяризувати репертуар, який носить у собі національний характер - це основне із завдань учителя. Слід формувати інтонаційно-стильові особливості рідного краю, задля розуміння та вміння орієнтуватись у творчих доробках композиторів. Національна музика має особливий вплив на свідомість та самосвідомість особистості, вона є ефективним засобом виховання особистості людини, формування домінантних показників, які формують основу її духовної та національної культури [6, с.132].

Відомий композитор Закарпаття Дезидерій Євгенович Задор створив багато музики, яка притаманні цьому краю. У творчій спадщині композитора є фантазія «Закарпатські ескізи», «Тиса», кантата «Карпати» на вірші Ю. Гойди, симфонічна поема «Верховина», вокально-симфонічний цикл «Балада про Довбуша» для голосу з фортепіано, а також концерти для фортепіано та цимбали. Важливу роль у творчості композитора відіграли хорові обробки українських пісень «Покладу, покладу значок на віконце», «Ой зацвіли фіалочки» та оригінальні хори «Ой, сонечко вже заходить», «Верховино, світку ти наш»; обробки пісень для голосу з фортепіано «Серед села дичка», «Легіники», «Порізала-м перстик», «Гей. Іване» та інші. Композитор добре володіє не тільки звуком, але з легкістю розпоряджається часом, і завдяки

цьому формує музичну форму динамічною, гнучкою, по особливому цікавою і захоплюючою. У своїй творчості Д. Задор звертається до фольклору з різних сторін. З двох типів звертання до національних традицій в професійній музичній творчості ( підсвідомого, тобто стихійного; і свідомого - цілеспрямованого). Композитор керується двома типами, оскільки підсвідомо вибирає інтонації імітування зразків національної музики у власну лексику, і свідомо використовує імітування зразків національних традицій. Також у композитора спостерігається опосередкований вид взаємозв'язку в системі «композитор-фольклор», який виникає при переплавці деяких елементів національних традицій, розчиненні їх «тексту» в авторському «контексті». Цей вид взаємозв'язку при свідомому типі перетворення фольклору є основою національного стилеутворення Д. Задора, що звільняє творчі фантазії композитора від обов'язкового цитатного звернення до національних музичних традицій і дозволяє створювати музику національну за духом, використовуючи будь-яку форму контактів. Два види взаємозв'язку конкретизуються в чотирьох формах: стилізації, цитуванні, використування «зовнішніх» ознак та «внутрішніх» особливостей національних музичних традицій. Задор використовує національні народно-музичні зразки, які можуть бути переосмислені, і власне створює оригінальні теми.

Отже, в процесі музичного виховання, слід звернути увагу на місцеву музику, закладаючи основи художнього краєзнавства. Використання в сучасній освітній практиці найкращих здобутків попередників, творче сприйняття та аналіз, сприяє розширенню та поглибленню навчально-виховного процесу в сучасній національній школі.

### **Література:**

1.Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Вип. 1. Ужгород, Карпати, 2005. 420 с.

2. Данілішина М.Ф. Українська дитяча фортепіанна музика та її дидактично-виховні можливості. Актуальні питання мистецької педагогіки, 2016. Випуск 5. С.21–25.

3. Рак Я. Творчий портрет Дезидерія Євгеновича Задора: монограф. нарис. Ужгород : Закарпаття, 1997. 56 с.

4. Чинчева Л. «Формування готовності майбутнього вчителя музики до забезпечення розвитку художньо-творчих здібностей школярів» - Наукові записки НПУ ім. М.Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки. Випуск СХІV (114). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 233-239.

## **ДЕЯКІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕНОСТІ В ХОРЕОГРАФІЇ**

*Сементя В., Козинко Л.*

Сучасний рівень і особливості розвитку хореографічного мистецтва дозволяють говорити про те, що у виконавському трактуванні танцю зникає одна з його невід'ємних якостей - художня виразність. Проблема акторської майстерності в хореографії була вперше поставлена і теоретично обґрунтована Ж.-Ж. Новером. Саме він сформулював завдання танцівника-актора: «танець повинен стати дієвим, осмисленим, емоційно-виразним; танцівник має перетворитися в хореографічного актора» [1].

На межі ХІХ-ХХ ст. все помітнішою стає тенденція підвищення акторської майстерності в хореографічному мистецтві. «Від балету починають тепер вимагати серйозної міміки, без якої він не може бути введений в сферу драматичного мистецтва. На одних танцях, очевидно, залишатися не можна, потрібна ще майстерна гра» [1]. З особливою гостротою це відчули А. Горський і М. Фокін.

Розглядаючи творчість М. Фокіна в руслі його підходу до проблеми акторської майстерності, хотілося б відзначити дуже важливий факт, що залишався до нині в тіні. Справа в тому, що саме М. Фокін вперше здійснив

синтез двох шкіл – переживання і уявлення: «Я вважаю, що в знаменитому діалозі Дідро "Парадокс про актора" обидва співрозмовники не праві. Один стоїть за гру вироблену, свідому, звільнену від захоплення почуттям, інший визнає тільки артиста, весь час творить перед обличчям публіки» [2].

Надалі проблему акторської майстерності загалом та в хореографії зокрема вивчали такі майстри-педагоги, як: Е. Барба, А. Ваганова, А. Горський, Е. Гротовський, В. Мейєрхольд, К. Станіславський, Н. Тарасов, М. Чехов та інші. Їхній досвід, представлений у спогадах, висловлюваннях і практичних рекомендаціях, дозволяє говорити про існування стійких традицій у підході до вирішення художньо-творчих завдань навчання танцівника. Разом з тим, стильове розмаїття сценічного танцю, оригінальні форми хореографічного мислення відкривають нові грані пластичного образу. Артист творить в найрізноманітніші моменти своєї роботи. Тоді, коли в перший раз знайомиться з роллю, коли відпрацьовує на репетиціях, коли постає перед публікою і навіть коли згадує про свою гру після вистави. Виходячи з викладеного вище можемо констатувати, що питання акторської майстерності в хореографії набуло своєї актуальності ще за часів Ж.-Ж. Новера і до сьогодні її не втратило. Саме тому *метою статті* є аналіз ролі акторської майстерності в хореографії та пов'язаних з цим особливостей розвитку пластичної виразності актора.

Слід відзначити, що на сьогоднішній день сучасними хореографами приділено менше уваги акторській майстерності в процесі розвитку хореографічних навичок, що сприяє знеціненню сутності танцювального образу та неправильному розумінню змісту хореографічних постановок. Техніка сценічного танцю ускладнюється, але, удосконалюючи її, танцівники часом прагнуть до ефектності, спортивного азарту виконання танцювальних елементів, залишаючи без уваги кантиленність, музикальність і натхненність пластики – все те, чим завжди відрізнялася школа танцю. Педагоги першочерговим завданням вважають набуття учнями навичок виконання

віртуозної техніки, що нерідко шкодить розвитку артистичності та емоційної і пластичної виразності. У результаті – хореографічний текст перестає бути мовою, якою розмовляють (танцюють) виконавці. Критики, педагоги і хореографи все частіше піднімають проблему збереження традицій виховання танцювальної виразності [3].

Юний танцівник, володіючи хорошими хореографічними даними і досить добре володіючи виконавською технікою, лише через кілька років роботи в творчому колективі набуває навичок танцюючого актора, свободи і виразності рухів. Але це дається не кожному. Виникає проблема: наявний рівень підготовки танцівника - об'єктивна закономірність, яку потрібно прийняти, чи необхідно домагатися, щоб випускник хореографічної школи впливався в творчий колектив не частково підготовленим актором, що вимагає подальшої ретельної обробки в умовах складного, часом конфліктного театрального життя, а молодим фахівцем, здатним вирішувати різні акторські та виконавські завдання [4].

Напевно, критерії хореографічної школи повинні відповідати останньому. З цією метою, як вважають фахівці-педагоги, потрібно створити необхідні умови для розвитку творчої особистості, а головне, - приділити більше уваги танцювальній виразності майбутніх артистів поряд з вирішенням завдань суто «технічного» характеру, таких, як навчання сучасній лексиці сценічного танцю, формування класичних ліній тіла танцівника й інше. Більше того, художньо-творчий розвиток необхідно розглядати як надзавдання навчання, а «технічне» в свою чергу – у якості обов'язкової умови для досягнення кінцевої мети – виховання актора-танцюриста.

Навчання танцю ставить в жорсткі рамки правил виконання і технічної грамотності, не припускаючи свободи інтерпретації і пошуку власної інтонації, тоді як від артиста балету потрібно саме індивідуальне осмислення хореографії. Для цілісності вираження акторської майстерності вкрай

важлива така складова як «пластична виразність». У навчальних закладах естетичного спрямування зараз додають дисципліну «Пластична виразність», програма якої пропонує особливі взаємини з іншими дисциплінами професійного циклу. Акцент в освоєнні тіла, з точки зору дисципліни, потрібно робити на свідомому відношенні до тіла, інтонуванні руху, створенні внутрішніх текстів, і як підсумку мислення рухом.

Рух стає фактом думки. Мислення рухом, як найвища точка пластичної виразності – це і є мета акторської майстерності в хореографії. І тільки після засвоєння і пізнання свого психофізичного апарату можна спробувати створити пластичний образ. Якщо прийняти рух, як знак, як слово, а музику, як інтонацію, то поєднуючи ці поняття, можна отримати виразний пластичний текст. І рух переходить з категорії образотворчого в категорію змістовного або виразного. Володіння своєю акторською енергією, відносини з партнером, розподіл на майданчику, в сценічному просторі, робота з предметом, усвідомлення своєї ролі в загальному механізмі вистави – все це важливі завдання дисципліни [5].

Поняття «танцювальна виразність» пропонується розглядати як якість танцівника, що виявляється в здатності передавати танцювально-виразними засобами зміст хореографічного тексту і виступає як єдність художньо-творчих, психо-фізичних, комунікативних та кінетичних якостей виконавця [6].

Повертаючись до питання акторської майстерності в хореографії наголосимо, що проведення занять із акторської майстерності для учнів хореографічних відділень передбачає вирішення таких завдань:

- освітні: засвоєння необхідних акторських навичок і здатність узгоджувати техніку акторської гри із психологією «проживання» заданого образу; вміння відчувати цей образ; уміння фантазувати, придумувати, втілювати пластично-художній образ; формування пластичної виразності та навичок імпровізації.

- виховні: формування емоційного ставлення до світу прекрасного, до людей; творчої активності дитини; художнього смаку; оптимізму і впевненості у власних силах; навичок самостійної роботи;

- розвиваючі: розвиток зорової пам'яті; відчуття партнерства; координації у просторі; художньо-образного мислення [7].

Майстерність танцівника передбачає професійне володіння танцювально-виразними засобами в умовах сценічної задачі. До таких виразних засобів можна віднести: пластику тіла, танцювальний рух-дію, танцювальну позу, танцювальний жест, темп, ритм, просторову амплітуду виконання руху, просторовий напрямок, розташування, переміщення і ракурс фігури танцівника. Всі ці компоненти системи виразних засобів у сценічній реальності мають певні знакові функції. За допомогою танцювально-виразних засобів танцівник-інтерпретатор здійснює передачу інформації, закодованої у вигляді хореографічного тексту [8].

Хореографічний текст може відображати пластичну характерність танцювального образу, його емоційний стан, певне почуття, ставлення, конкретну дію героя в сценічній ситуації, хореографічний образ у цілому і нарешті, зміст всього танцювального дійства. Виразні засоби хореографії, що розглядаються в якості мовно-знакової системи, мають одну особливість. На відміну від вербальної мови, у якій слово-знак має зафіксоване семантичне значення, танцювальна мова характеризується нефіксованою семантикою своїх знаків. Тому в мові танцю велике значення має виразна сторона – виконання, «інтонування», що сприяє повному розумінню змісту пластичного образу.

Отже, вивчити танець – означає не лише опанувати мову мистецтва танцю як засіб образного хореографічного мислення. Необхідно освоїти смислові поняття лексики, в цьому полягає головний принцип навчання мови, який часто ігнорується в хореографічній педагогіці. Підсумовуючи дослідження науковців, наголосимо що акторська майстерність має такі

складові: сценічна мова, пластика, пам'ять, увага, уява, володіння мимікою та жестом, здатність імпровізувати. Розвиток усіх складових акторської майстерності веде до створення цілісного та виразного хореографічного образу танцівником в процесі хореографічного виконання.

#### **Література:**

1. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце и балетах. Л. М.: Искусство, 1965
2. Фокин М.М. Против течения. Воспоминания балетмейстера. Статьи, письма. 2-е изд. Л., 1981. С. 227 – 228.
3. Портнова Т. В. Театральные экспозиции мира и пути исследования балетного наследия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 4 (78). С. 110-121.
4. Портнова Т. В. Памятники искусства в постановочной концепции хореографа и их изучение // Искусство и образование. 2017. № 5 (109). С. 7-16.
5. Васильева О., Поклад І. Розвиток творчої особистості дитини в хореографічній діяльності // Мистецтво та освіта. 2002. №2. С.42-43
6. Портнова Т. В. Художественное наследие В. Нижинского // Дом Бурганова. Пространство культуры. 2016. № 4. С. 169-175.
7. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. 269с.
8. Портнова Т. В. Методология научных исследований в хореографии // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-1. С. 120-121.



## СТЕРСОСТІЙКІСТЬ У ПІДЛІТКІВ ЯК УМОВА ВДАЛОГО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ

*Стрюк М., Тоцька Л.*

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні [11]. Важливе місце в осмисленні цього процесу посідає такий віковий період людини як підлітковий. Питання формування стресостійкості в учнів підліткового віку є як запорукою психічного здоров'я, як незмінною умовою соціальної стабільності.

Адже, стресостійкість, як якість особистості, потребує поглибленого вивчення, зокрема формування цієї якості у процесі навчання. Ми вважаємо, що стресостійкість можна вдало формувати у процесі вокального навчання.

У статті ми спиралися на дослідження українських і європейських науковців, педагогів, психологів. Так, характерні особливості розвитку підлітка розглянуто в роботах О. Скрипченко, О. Леонтєва, Л. Виготського, Н. Гуткіна, К. Поливанової. Фізіологічні і психологічні аспекти стресу, динаміка стресу, психодіагностика стресу розглянуто в роботах Т. Циганчук, В. Слободяник, Н. Водоп'янова.

*Мета статті* полягає у визначенні критеріїв стресостійкості в учнів підліткового віку як основи вдалого концертного виступу.

Підлітковий вік – це складний час великих змін, дитина хоче заявити про себе, прагне до самостійності. Межі віку підлітка становлять від 11-12 до 15-16 років [6].

Для підліткового віку характерними є як негативні прояви – відсутність гармонії особистості, замкненість, поведінка протесту стосовно дорослого, так і позитивні – більш самостійна особистість, розширення і зміна особистісної сфери діяльності, розвій почуттів відповідальності тощо.

Психологічні особливості учнів підліткового віку науковці пояснюють фактом статевого дозрівання як основою фізіологічного розвитку в цьому віці. У процесі будь-якої діяльності у підлітка є прагнення задовольнити свої пізнавальні потреби; прагнення використовувати всі свої сили й знання, намагання навчитися чомусь новому, цікавому. Тобто, відбувається своєрідний вибір майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, коли учень підліткового віку займається вокальною діяльністю, то він буде прагнути самореалізуватися, показати себе як співака. Ми вважаємо, що концертна і фестивально-конкурсна діяльність може допомогти у самореалізації підлітка як співака.

Зауважимо, що підлітковий вік характеризується такими специфічними новоутвореннями, як: почуття дорослості, потреба у самоствердженні. Підліток прагне діяти і виглядати як дорослий, мати власні права й можливості. Почуття дорослості в учнів підліткового віку репрезентується як новий рівень досягнень, що передбачає майбутній вищий рівень самореалізації.

Концертно-вокальна діяльність надасть підлітку можливість до самовираження, ідентифікації себе як особистості в соціальному середовищі, сформує комунікативні риси.

Характерні риси цього віку – чутливість, систематична різка зміна настрою, страх глузувань, зниження самооцінки. В цей період індивід має підвищену збудливість, імпульсивність. Звернемо увагу на те, що інтимно-особистісному спілкуванню з однолітками учнями підліткового віку надається особливе значення. Вокальна музика надає можливість передати інтимні почуття не тільки музикою, а й словами.

Розвиток самосвідомості і формування самооцінки є головними у формуванні особистості. Для підлітка є дуже важливим необхідність усвідомлювати свої вчинки, дії, ототожнювати себе з іншими, аналізувати свої помилки та перемоги. У подальшому це вплине на взаємовідносини із

оточуючими, ставленні до себе та впливатиме на самооцінку. Саме рівень самооцінки визначатиме статус підлітка в соціумі. У сучасному суспільстві гостро постає питання рівня самостійності підлітка.

Адже, концертний виступ надає можливість розвитку самостійності підлітка та підготує до дорослого творчого життя.

Підліткам властива енергійність, активність. Особливо вони проявляють активність при виконанні будь-яких доручень, що говорить про високу фізіологічну енергію. Ці властивості можна використати під час підготовки до концертного виступу. Концертна діяльність надає можливість бути в центрі уваги, що є важливим для учнів підліткового віку. Ми вважаємо, що педагог має готувати учня до концертних виступів ще під час вокальних занять.

Однією із умов вдалого концертного виступу є формування стресостійкості. Розвиток особистості сучасного підлітка характеризується такими соціально-психологічними особливостями, як:

- поява відчуття дорослості;
- підвищена чутливість до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки;
- потреба у доброзичливому ставленні з боку дорослих;
- створення мети, складання плану дій;
- аналіз дій та думок знайомих, розмови про власний внутрішній стан, переживання, почуття [5, с. 11].

Для багатьох підлітків період між дитинством і зрілістю пов'язаний із емоційною нестійкістю. В підлітковому віці відбувається помітний стрибок розвитку інтелекту. Під час перехідного віку, часто виникають проблеми та запитання. Однією із проблем перехідного віку є агресивна поведінка, яка з'являється від негативного стресового фактора за різними умовами життєвої ситуації. Оцінка особистості підлітка формується на основі оцінок оточуючих, а саме: батьків, вчителів і друзів.

У соціальному середовищі постійно виникають фактори, що впливають на рівень стресу та стресостійкості особистості підлітка та вимагають від нього уміння керувати своїми стресовими станами.

Звернемо увагу на те, що зниження стресостійкості в учнів підліткового віку відбувається при зміні його настрою, вегетативними або фізичними порушеннями. Зокрема, підліток може часто перебувати в стресових і конфліктних ситуаціях, що призводить до психічних навантажень та супроводжується зниженням стресостійкості.

Окремо потрібно розглянути структуру конфліктостійкості, яка складається з таких компонентів, а саме:

- мотиваційний, який забезпечує адекватність прагнень у конфлікті;
- вольовий, який здатний до свідомого контролю та оволодінню собою;
- пізнавальний, який визначає стійкість функціонування пізнавальних процесів особистості.

Концертний виступ є своєрідним психологічним стресом. Психологічний стрес, як психічний стан, є своєрідною формою відображення, суб'єктом складної, екстремальної ситуації, в якій він знаходиться. Вихід із ситуації бачиться в тому, щоб розвинути інтерес підлітка до таких видів діяльності, які допоможуть сформувати поведінкові навички, необхідні для відображення зовнішніх негативних факторів, сформувати адекватну самооцінку, залучити в життя підлітка людей, здатних надати необхідну психологічну підтримку.

Для організації роботи з формування стресостійкості під час вокального навчання необхідно вирішити декілька завдань, а саме:

- проаналізувати існуючі наукові дослідження, з приводу стресостійкості;
- обґрунтувати можливість використання різних форм педагогічного впливу як засобу підвищення стресостійкості у підлітка;

- розробити спеціальні вокальні заняття і тренінги для підготовки до концертної діяльності, описати умови, критерії ефективності, очікувані результати на вокальних заняттях, а згодом під час концертного виступу.

Ефективність формування стресостійкості підлітка під час концертного виступу залежить від ряду факторів, а саме:

- ✓ психолого-педагогічної і вокальної культури педагога,
- ✓ рівня зацікавленості підлітком вокальними заняттями,
- ✓ володіння певними мистецькими знаннями, співацькими уміннями і навичками, необхідними для успішного подолання стресостійкості під час концертного виступу.

Вищезазначені знання, уміння і навички підлітки мають отримати на вокальних заняттях, а застосовувати на концертних виступах.

Ми пропонуємо визначити по «Шкалі тривожності Тейлора» готовність підлітка до концертного виступу. «Тривожність – це психологічний стан, що характеризується нервозністю, страхами та переживаннями, які впливають на поведінку і самопочуття. Підліткам з низьким рівнем тривожності властиві спокій, виникнення конфліктів з їхньої ініціативи мінімальна» [10, с.46].

Підлітки мого вокального класу брали участь у дослідженні з використанням таких методик як «Рівень стресостійкості» та «Шкала тривожності Тейлора»[9]. Згідно дослідження переважав середній та високий рівень стресостійкості.

Нами були визначені характерні показники середнього рівня стресостійкості – понижена емоційна стійкість, змінний емоційний фон загального настрою, помірна поведінкова активність.

Для високого рівня показники стресостійкості – емоційна стійкість, позитивний емоційний фон настрою, помірно-оптимальна поведінкова активність.

Отже, 40% учнів підліткового віку експериментальної групи середній рівень тривожності. Середньому рівню тривожності характерне об'єктивне оцінювання ситуації у житті, не суттєве порушення емоційної рівноваги та зниження працездатності, але відновлення емоційного комфорту та впевненості у собі відбувається досить швидко.

Зауважимо, що з низьким рівнем тривожності 0,2% учнів підліткового віку. Для підлітків з низьким рівнем тривожності властиві такі показники як спокій, виникнення конфліктів з їхньої ініціативи мінімальна.

Спираючись на результати експерименту, ми визначили *критерії стресостійкості*, а саме:

- здатність до соціальної адаптації,
- забезпечення успішної самореалізації,
- досягнення життєвих цілей.

Таким чином, ми вважаємо, що формування стресостійкості на вокальних заняттях та підготовка учнів підліткового віку до концертної діяльності надасть можливість запобігти психічним розладам, задовольнить потребу у самостійності, самопізнанні, самооцінці та самовизначеності тощо. Рівень стресостійкості підлітків може бути підвищений шляхом створення сприятливих умов на вокальних заняттях, тобто, за допомогою активної соціалізації особистості та творчої вокально-виконавської діяльності.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 220–242.
2. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком. Вопросы психологии: издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. 1984. № 2 март-апрель 1984. С. 99–107.
3. Леонтьев О.М. Діяльність, свідомість, особистість. М., 1975. 30 с.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. Учеб. пособие. М., 2000. 238 с.

5. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та інш. 2-ге вид. К.: Каравела, 2007. 400 с.

6. Циганчук Т. Динаміка переживання стресу студентами вищих навчальних закладів: дис... канд. психол. наук: 19.00. 01. Київ, 2011. 271 с.

7. Слободяник В. І. Фізіологічні і психологічні аспекти емоційного стресу та його вплив на особистість: збірник наукових праць / Міжн. наук.-практ. конф. курсантів і студентів, Проблеми та перспективи розвитку забезпечення безпеки життєдіяльності. Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2011.

8. Водопьянова Н.Е. Психодиагностики стресса. С.Пб.: Питер, 2009. 336 с.

9. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPSI/Psyhologu\\_dla\\_roboty.pdf](https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf)

10. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

11. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія [Електронний ресурс] / М. Савчин, Л. Василенко [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/890/Savchin.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/890/Savchin.pdf)

## **ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ДИРИГЕНТСЬКО-ВІКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ**

*Сун Нін, Миколінська С.*

Педагогічна діагностика є обов'язковою складовою успішного освітнього процесу, тому існує потреба в своєчасній інформації про результати цього процесу, яка б відобразила реальну ситуацію. Надзвичайно актуальна і важлива є проблема діагностики сформованості фахових

компетенцій у майбутніх магістрів. У процесі підготовки майбутніх хороших диригентів важливо здійснювати перевірку ефективності набуття компетентностей, які є необхідними для їх музично-творчої діяльності.

Педагогічна діагностика покликана забезпечити правильну оцінку результатів навчання та оптимізувати процес коригування пошуків шляхів і засобів досягнення цілі навчання, вчасно виявляти тенденції та динаміку формування особистості [1, с.8]. Діагностика виконує такі функції, як: аналітичну, інформаційну, оцінкову, корекційну, орієнтуючу, функцію контролю, мотивації і стимулювання [3]. Педагогічну діагностику слід розглядати як процес розпізнавання явищ і визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів [2].

*Метою статті є визначення інструментарію для здійснення педагогічної діагностики диригентсько-виконавської майстерності магістрів.*

*Диригентсько-виконавську майстерність магістрів музичного мистецтва ми розглядаємо як інтегративне індивідуально-діяльнісне утворення, що включає професійну спрямованість психічних процесів, етичні погляди і переконання, наявність знань, практичних навичок та умінь, здатність до подолання труднощів та потребу у самовдосконаленні, забезпечуючи високі результати діяльності диригента.*

Диригентсько-виконавської майстерності досліджувалася у працях Г.Дмитревського, Г. Єржемського, С.Казачкова, К.Птиці, К.Пігрова, К.Ольхова, П.Левандо, М.Колесси, М.Канерштейна та інших. Різноманітні аспекти теорії та практики процесу формування стилю педагогічного керівництва хором колективом розкрито у працях Н.Березовіна, Т.Буторіної, Я.Коломинського, Т.Мальковської, Р.Шакурова та інших.

Для перевірки ефективності освітньої діяльності актуальною є потреба у використанні дієвого діагностичного інструментарію.

Для виявлення рівня сформованості у майбутніх магістрів їх диригентсько-виконавської майстерності важливими є:



- вивчення можливостей процесу формування диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів у процесі фахової підготовки у системі музично-педагогічної освіти на факультетах мистецтв;
- розроблення діагностичного апарату диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів;
- розроблення завдань для здійснення діагностики у майбутніх магістрів стану сформованості їх диригентсько-виконавської майстерності;
- здійснення педагогічних спостережень за продуктивністю навчального процесу.

Під час розроблення діагностичного апарату диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів ми визначили критерії сформованості досліджуваного явища. Це мотиваційний, знаннево-регулятивний та творчо-виконавський. За мотиваційним критерієм можливо з'ясувати ступінь вияву позитивної мотивації до професійної діяльності, спрямованість до самореалізації та спрямованість на розвиток хорového колективу. Знаннево-регулятивний критерій виражає міру набутих умінь, застосування техніки педагогічного спілкування з хором. За творчо-виконавським критерієм можливо з'ясувати ступінь сформованості умінь та навичок творчого самовираження, що забезпечують реалізацію творчих задумів.

Для з'ясування стану сформованості диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів у процесі фахової підготовки ми використовували опитування (письмове та усне), тестування, педагогічні спостереження, у процесі проведення яких виявлялися ступінь мотивації на професійну діяльність, спрямованість до самореалізації та спрямованість на розвиток хорového колективу, ступінь сформованості умінь та навичок творчого самовираження, що забезпечують реалізацію творчих задумів.

Для з'ясування рівнів сформованості у майбутніх магістрів музично-педагогічних ЗВО їх диригентсько-виконавської майстерності ефективними є використання методів теоретичного та емпіричного рівнів:

- 1) опитування, анкетування студентів та проведення завдань;
- 2) вивчення результатів виконаних студентами завдань;
- 3) педагогічне спостереження;
- 4) методи кількісного та якісного оброблення результатів.

За мотиваційним критерієм у майбутніх хорових диригентів методом анкетування ми з'ясовували наявність бажання набути фахових умінь і знань у напрямку диригентської майстерності, прагнення брати участь у концертно-хоровій діяльності, бути учасником конкурсів хорових диригентів;

За знаннево-регулятивним критерієм ми виявляли рівень застосування майбутніми магістрами техніки диригування, уміння читати хорові партитури, рівень знань з хороведення, музично-теоретичних дисциплін у роботі з хором; наявність лідерських якостей та виявлення гнучкості, толерантності у процесі вокально-хорової роботи.

За творчо-виконавським критерієм необхідно провести спостереження за творчим інтерпретуванням хорових творів за допомогою диригентської техніки; творчим застосуванням набутих умінь і навичок у практиці роботи з дитячим хором; наявністю виконавсько-диригентського артистизму.

Досліджуючи стан сформованості диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів за *знаннево-регулятивним критерієм*, ми проводили спостереження за виконанням різних завдань, підготовлених нами. Наприклад: студент повинен був охарактеризувати свою диригентську поставу, положення голови диригента, наявність безперервного контролю виконання, виразність обличчя (чи є в огляді та міміці диригента творча воля, одухотвореність). Також студенти повинні були охарактеризувати

поняття «диригентська техніка» та «мануальна техніка», «стрій», «ансамбль», «висока співацька позиція», назвати діапазони хорових партій.

Одним із завдань було конкретизувати основні методи опрацювання репертуару в навчальному хоровому колективі, а також підібрати розспівки для хору, розспівати хор та провести фрагмент хорового заняття. Ми аналізували підготовку студентів до хорової репетиції, відповідність підбору розспівок, урахування у розспівках діапазонів (робочого та загального) хорових партій. Також об'єктом наших спостережень була диригентська техніка майбутніх магістрів – жести рук, вираз обличчя (міміка), виявлення гнучкості, толерантності, рефлексії у процесі вокально-хорової роботи.

Досліджуючи стан сформованості диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів за *творчо-виконавським критерієм*, ми з'ясовували і оцінювали спроможність творчо інтерпретувати хорові твори на заняттях хорового диригування та у роботі з хором за допомогою диригентської техніки, рівень виконавсько-диригентського артистизму та уміння застосовувати диригентські компетенції у практиці роботи з дитячим хором.

Під час роботи студентів з навчальним хором ми аналізували інтерпретацію хорового твору під керуванням студента. Студенти диригували твір, який був вивчений заздалегідь співаками. Завданням для диригентів-респондентів було творчо інтерпретувати хоровий твір, розкрити творчий задум композитора і досягнути виконавської єдності зі співаками у процесі виконання - емоційної, творчої. Умови були наближені до концертних. Зверталася увага на характер та особливості диригентського жесту, на індивідуальні особливості студента – його талант, загальну культуру, вміння переконати, створення емоційної аури, поєднання жесту з мімікою, самостійний пошук власних диригентських рішень.

Отже, діагностика рівня сформованості диригентсько-виконавської майстерності майбутніх магістрів є важливим етапом у процесі їх фахової

підготовки. Її здійснення необхідне для аналізу результатів оволодіння майбутніми магістрами комплексом фахових умінь, та для подальшого відбору методичного інструментарію у забезпеченні навчального процесу.

#### **Література:**

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.

2. Комишан А. І. Педагогічна діагностика досягнень студентів з навчальних дисциплін [Електронний ресурс]. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64).

3. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / Укл. В. Урський. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf>

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СПРИЙНЯТТЯ СУЧАСНОЇ КИТАЙСЬКОЇ МУЗИКИ В УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФОРТЕПІАНО**

*Сунь Цзицін, Соколова О.*

Особливості формування установки на сприйняття сучасної музики визначаються складністю її сприймання. В процесі вивчення сучасної музики виникає необхідність у виявленні мотивів, що впливають на процес навчання майбутніх учителів музики. Традиційно навчальний репертуар учнів кожного семестру складається з поліфонічного твору, твору великої форми та двох різнохарактерних п'єс, які були створені переважно у ХХІІІ – першій половині ХХ століття. Тому важливим є забезпечення високого рівня мотивації учнів-піаністів до вивчення творів сучасних китайських композиторів (Тінь Шаньде, Ши Цункан, Ю Шу, Чжао Щишу, Уан Лісан, Жао Юй Ієн, Лю Шижен, Хе Лутін, Сан Тун, Цюй Вей, Ян Жухуай, Лі Інхай, Сюн Їлін та ін.), формування позитивної ставлення до її опанування, тобто задоволення пізнавальних інтересів, пов'язаних з розумінням і відтворенням сучасної музики.

Проблеми формування повноцінного сприйняття, зокрема творів музичного мистецтва, досліджувались у роботах О.Мелік-Пашаєва, І.Мальченкової, Р.Нємова, В.Петрушина, В.Роменця, Б.Тєплова та ін. Під поняттям «сприйняття музики» учені розуміють здатність суб'єкта до реагування на мистецтво та орієнтації своєї почуттєво-інтелектуальної сфери на певні естетичні очікування, емоційні враження від художньої комунікації [3; 4; 5]. У проекції на фортепіанне навчання сприйняття сучасної китайської музики можна тлумачити як стан активного налаштування учнів на чуттєве осягнення своєрідності образного змісту, східної специфіки музичної мови, її формотворення, що відображені у творах сучасних китайських авторів [2].

Вирішення даної проблеми передбачає цілеспрямовану педагогічну роботу, важливою ланкою якої є організаційно-методичне забезпечення формування повноцінного художнього сприйняття юних піаністів та розробка і впровадження у навчально-виховний процес спеціальних педагогічних умов, що сприяють ефективності цього процесу.

Першою педагогічною умовою формування активного сприйняття учнями сучасної китайської музики визначено *теоретичну обізнаність учня в галузі китайського музичного мистецтва*. Реалізація даної педагогічної умови вимагає від викладача і учнів попередньої завчасної кропіткої роботи, знаходження відповідних інформаційних джерел, уточнення певних відомостей тощо. Завдяки цьому перед сприйняттям створюються перші орієнтовні уявлення про той чи інший твір – його жанр чи форму, характер образного змісту, особливості звучання, виконавські особливості тощо.

Для більш свідомого та повноцінного сприйняття: 1) ладово-інтонаційних особливостей звучання східної музики (пентатоніка, хроматика, діатоніка та ін.); особливостей голосоведіння, багатоголосся, поліфонічного розвитку; 3) специфічних композиційних прийомів і засобів музичного розвитку (імпровізаційність, варіаційність, імітаційність, звукообразальність) варто дотримуватись у процесі роботи наступної

педагогічної умови – *активізації музично-слухової сфери учнів на заняттях з фортепіано.*

Установка на виявлення інтонаційно-образних, художньо-картинних характеристик музичного звучання, застосування спеціально підібраних методів та прийомів активізації слухо-чуттєвої сфери є важливою складовою розвитку художньої свідомості піаністів. Активність слухової сфери музиканта позитивно впливає на якість (образність, чуттєву повноту, емоційність, глибину) сприйняття та сприяє його розвитку. Як показує практика, діяльність слуху більшості учнів-піаністів у процесі сприйняття музичної фактури не забезпечує постійної уваги і контролю за інтонаційною рельєфністю, тембральною колоритністю, динамічною і темповою характеристиками звучання [3]. У таких випадках рекомендується проводити додаткову роботу з активізації слуху, застосовуючи прийоми горизонтального та вертикального виокремлення або поєднання голосів; виразної гри окремих мотивів і звуків; виконання музичного уривку за допомогою зміненої аплікатури, загострення слухової уваги до закінчення фраз тощо. Ефективність визначеної педагогічної умови, на нашу думку, найбільш рельєфно може виявлятися завдяки застосуванню спеціальних методів (формування здатності до емоційно-слухової концентрації, ідентифікації емоційних станів, сенсорної чутливості та внутрішнього слуху музикантів) та форм (індивідуальна, групова, самостійна) організації роботи у класі фортепіано.

Важливою педагогічною умовою виступає *стимулювання асоціативно-образного компоненту мислення юних музикантів.* Відомо, що активізація асоціативного мислення — один з ефективних методів забезпечення психологічного настрою на сприймання незнайомого художнього твору, досягнення співпереживання його образам. Художні асоціації являють собою зв'язки між художніми образами в різних видах мистецтва, їх цілеспрямоване утворення мотивується завданням забезпечити відповідні естетичні

враження у виконавців і слухачів. Стимулюванню асоціативно-образного мислення піаністів сприяє спрямованість навчально-виховного процесу на розшифровку художнього змісту китайської сучасної музики, який зазвичай передається авторами через назву (програмність) твору.

Під поняттям «програмна музика», як правило, розуміють таку музику, що для найбільш повного розкриття та адекватного розуміння художньо-образного змісту спирається на різноманітні художні елементи. Музика щільно пов'язана з художнім образом і здатна викликати яскраві асоціації. Проте вираз думки у словах допомагає уточнити, конкретизувати нестійкі, несформовані уявлення. Не випадково численні автори давали пояснення характеру музики у вигляді назв, епіграфів до своїх творів. Психологія сприйняття програмної музики пов'язана з розвитком уяви, намаганням «відгадати» задум автора, створити зміст або сюжет (образ) музичного твору. З іншого боку, програмна музика певним чином спрямовує діяльність мислення у певному, окресленому автором напрямку. Важливим педагогічним завданням у цьому випадку є використання музичної програмності як деякого художнього орієнтиру, відправної точки розвитку уяви та фантазії, асоціативних уявлень тощо.

Це дає підстави для визначення наступної педагогічної умови *використання вербальних прийомів інтерпретації художнього змісту творів*. Слово активізує образне сприйняття й мислення, тому викладачі у своїй роботі завжди користуються поясненнями, порівняннями, метафорами, епітетами тощо. Музикант повинен навчитись яскраво та образно передавати свої враження, асоціації та думки, що виникли під впливом музики. Це, по-перше, сприяє ще більш глибокому та усвідомленому проникненню у зміст музики, по-друге - дозволяє здійснювати вербально-комунікативну функцію та контроль за процесом сприйняття. Художньо-образні порівняння, що виникають разом з асоціаціями під час сприйняття музичного твору,

допомагають розкрити образно-емоційний зміст, актуалізувати знання з інших галузей мистецтва.

Наступною важливою педагогічною умовою формування установки на сприйняття сучасної китайської музики в учнів виступає *спрямованість на практичне освоєння зразків фортепіанної композиції сучасних китайських авторів* на заняттях в інструментальному класі. Пізнання всіх компонентів фортепіанної фактури у їх неповторній, унікальній єдності - це єдиний можливий для виконавця шлях до досягнення специфічної стилістики музичної змістовності, образності. Суттєві якості сприйняття творчої особистості найбільш рельєфно виявляються під час створення виконавської інтерпретації музичного твору. В активну взаємодію вступають художньо-слухові уявлення, активізується уява, асоціативне мислення, відбувається аналіз художньо-звукових форм, жанрово-стильових ознак, поступово починає виявлятися художньо-образний зміст твору. Свідомо фіксуючи чи інтуїтивно відчуваючи ці перетворення, піаніст може одночасно з цим керувати своїм виконавським апаратом та здійснювати процес «озвучення» власне створеної виконавської концепції, образу виконання. Отже, як вважає О. Мелік-Пашаєв, необхідно спрямовувати творчі зусилля не тільки на пізнання, а й виконавську інтерпретацію музичного змісту, вільно орієнтуватися у різноманітних текстових вказівках, позначках, ремарках; вміти максимально правильно відтворювати нотний текст, розшифровуючи характер та образи музики [4].

Таким чином, високий ступінь творчої самостійності інтерпретації твору, неповторне предметно-асоціативне наповнення суб'єктивного образу сприйняття є неодмінною передумовою ефективності художнього пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвиток у нього потреби у художньому спілкуванні з новими явищами. Визначені педагогічні умови активізації сприйняття учнями творів сучасних китайських композиторів



можуть сприяти актуалізації їх пізнавальних потреб та реалізації художньо-виконавського потенціалу у процесі фортепіанного навчання.

### **Література:**

1. Кравцова М. Е. История культуры Китая / М.Е. Кравцова. СПб.: Издательство «Лань», 1999. 416 с.
2. Лобачева Е.В. Взаимодействие традиций дальневосточной и европейской музыки в фортепианном творчестве китайских композиторов. Маг. работа / Е.В. Лобачева. К., НМАУ им. П.И.Чайковского, 2006. 95 с.
3. Мальченкова И. А. Установка художественного восприятия : структура, функционирование, формирование : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Мальченкова Ирина Александровна. М., 1997. 20 с
4. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусств и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. М. : Знание, 1981. 96 с.
5. Немов Р. С. Психология : Учебн. для студ. высш. пед. учеб. завед. В 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

*Сущенко О., Гризозлазова Т.*

Виховання всебічно розвиненої особистості, спроможної до самоосвіти, саморозвитку та постійного самовдосконалення є пріоритетним завданням сучасної освітньої системи нашої держави. Особливим епіцентром загального розвитку учня, його здатності до активного опанування суспільних цінностей та їхнього творчого трансформування виступає пізнавальний інтерес.

На сьогоднішній день впровадження в навчальний процес засобів активізації, таких як: система творчих та пізнавальних завдань; групової та індивідуальної роботи; використання різноманітних прийомів

співробітництва і навчального діалогу, що позитивно впливають на формування та розвиток пізнавальних інтересів учнів є напрочуд актуальними.

З огляду на те, що проблема розвитку пізнавального інтересу молодших школярів є дуже важливою, дослідники-науковці минулого приділяли їй розв'язанню дуже велику увагу. Вирішити це питання намагаються і сучасні дослідники, оскільки саме від його розв'язання залежить продуктивність і результативність розвитку навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку.

Українські та російські вчені (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Давидов, В.Лозова, П.Підкасистий, М.Пістрак) досліджували педагогічні основи процесу пізнання; в наукових працях (П.Автономова, В.Буряка, Л.Клименко, Є.Белкіна, Л.Петренко, Н.Тализіної, М.Скаткіна, А.Сорокіна, Ю.Щербаня) відображений процес управління і умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли своє відображення в працях: М.Єнікеева, В.Онищука, І.Харламова, Л.Степашко, Т.Щукіної. Проблеми пізнавального інтересу хвилювали сучасних науковців: Н. Бібик, І.Зязюна, Г.Костюка, Н. Новикову та ін. Розглядали проблему інтересу в фортепіанному навчанні: О.Апраскіна. Д.Кирпарська, І.Рахімбаєва, Н.Мозгальова, Л.Гусейнова, М.Назаренко, Г.Ципін, О.Щолокова, О.Щербініна, В.Шульгіна.

Проведений аналіз наукових джерел констатує, що проблема пізнавального інтересу в працях філософів, психологів і педагогів досить ретельно вивчена, але залишаються деякі питання не вирішеними і, головне з них – пробудити стійкий пізнавальний інтерес молодших школярів до навчання.

*Метою статті* є здійснення теоретичного аналізу стану проблеми і характеристика психолого-педагогічних особливостей формування пізнавальних інтересів молодших школярів.

Вивчення питань формування пізнавального інтересу відбувалося в контексті філософії та соціології, отже, розглянемо як розкривається природа інтересу, його сутність у філософсько-соціологічній літературі.

Підґрунтям різноманітних підходів щодо роз'яснення інтересу лежить визначення первинності чи вторинності соціального в особистості, в тому числі спроба здолати дану однобічність через усвідомлення цілісності індивідуума та його бажання до самореалізації.

В працях філософів К.Гельвеція, П.Гольбаха, Г.Гегеля, Т.Гоббса дослідження проблеми інтересу пов'язані з громадським життям людини та її соціальною сутністю. К.Гельвецій визначає інтерес як явище, яке видозмінюється за певних історичних подій, за умов важливих соціальних трансформвань, наголошуючи, що гармонія особистих інтересів з суспільними є необхідною умовою успішного розвитку держави. Визначаючи інтереси людини (особисті та приватні), груп та суспільні інтереси вчений класифікує (вперше) *інтерес* як філософсько-соціологічну категорію.

З позиції *соціальної філософії* інтерес тлумачиться як спосіб ставлення індивідуума до необхідних умов його життя та ступеня освіченості, який виявляється в бажанні створювати та використовувати подібні умови (Л. Губерський, М. Михальченко), властиве людині відношення до навколишнього середовища, до іншого індивіда, що виявляє схвальну або осудливу спрямованість її діяльності та активності, історичної винахідливості на пошук та вибір, використання чи створення способів, шляхів, засобів, норм, спроможних задовольнити потреби соціальних суб'єктів [1].

Українська сучасна дослідниця Н. Макаренко вважає, що інтерес дає змогу людині належним чином скеровувати свою діяльність і спиняти свій вибір на кращих варіантах способу реалізації, втілювати вибір і вимір своєї

життєдіяльності, крім того створювати самозбагачення, самозбереження та саморозвиток протягом всього життя.

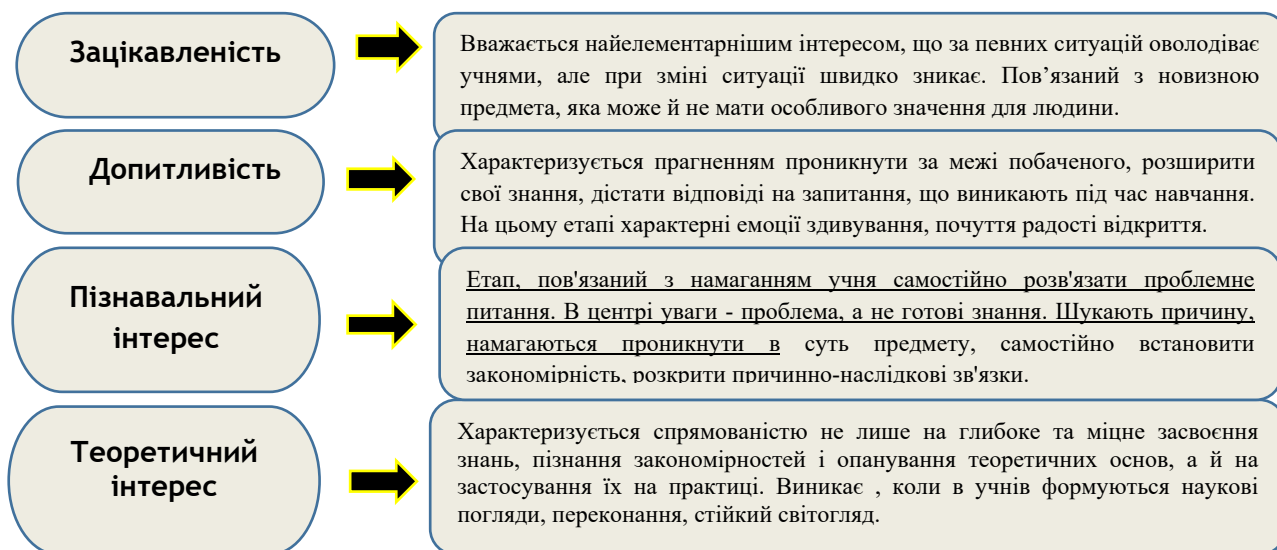
У філософських і соціологічних дослідженнях діяльність виступає максимально адекватною сферою виявлення інтересу, вона є саморозвитком особистості та збагаченням суспільних надбань.

З точки зору психологічної науки, інтерес – відношення особистості до чогось як до привабливого, важливого для неї; це інтелектуальний та емоційний потяг, позитивна емоція, поєднана з бажанням здобувати нові знання.

Інтерес як дуже складна і вагома для індивіда категорія налічує багато трактувань:

- (С.Рубінштейн) вибіркова спрямованість індивіда, її помислів, думок, яка тісно поєднана з різними формами діяльності ;
- (А.Ковальов) своєрідне відношення людини до об'єкта, викликане емоційною привабливістю та усвідомленням життєвого значення ;
- (Н.Морозова) [6] емоційно-пізнавальне відношення особистості до дійсності ;
- (Г.Щукіна) вибіркова спрямованість індивіда, зауважена до галузі пізнання.

В педагогіці виділяють основні етапи розвитку інтересу (рис.1):



Доречно зауважити, що чіткого тлумачення сутності інтересу не існує. Кожен із науковців зосереджує увагу на певних процесах (інтелектуальний, емоційний та вольовий підходи).

Особливою категорією феномена «інтересу» є «пізнавальний інтерес» (інтерес до знань, навчальної діяльності, до науки тощо). Для розвитку особистості цінність пізнавального інтересу полягає в тому, що в даній предметній сфері пізнавальна діяльність під натиском інтересу до неї посилює психічні процеси індивіда, надає їй глибоку інтелектуальну насолоду, яка сприяє емоційному підйому, що призводить до того, що пізнавальний інтерес починає виступати як важливий мотив активності особистості, її пізнавальної діяльності [3].

Дослідники-науковці трактують поняття «пізнавальний інтерес» по-різному, однак у деяких визначеннях простежуються спільні риси. На думку А. Маркової та Н. Морозової [5] розвиток пізнавальних інтересів залежить від рівня сформованості мотиваційної сфери школяра, яка виступає необхідною умовою діяльності та активності особистості, розвитку мислення, пізнавального інтересу та його здібностей. Н.Морозова трактує пізнавальний інтерес, насамперед, як прагнення до знань, пов'язане з радістю пізнання, Л.Божович - необхідність в здобуванні знань, що допомагає орієнтуванню особистості в оточуючій дійсності, С.Захаров - прагнення до знань, що з'являється з активного ставлення до явищ дійсності під час навчальної діяльності.

Пізнавальний інтерес в якості способу навчання виступає як зовнішній фактор, спосіб активації пізнавальної діяльності школярів, потужний інструмент вчителя, котрий надає йому можливість робити навчальний процес привабливим, виокремлювати ті аспекти, котрі допоможуть учня зацікавити ( активізувати його мислення ), зобов'язують турбуватися, співпереживати та з наснагою виконувати завдання. Може використовуватись:

- як характерна спонука до поглибленої пізнавальної діяльності;
- підтримка емоційної пам'яті;
- спосіб запам'ятовування виснажливого матеріалу;
- активізація емоційного тону навчально-виховної діяльності;
- перемикання думок, уваги та емоцій (І.Шапошнікова).

Найбільш цінним мотивом навчальної діяльності школярів виступає пізнавальний інтерес, він є могутньою спонукальною силою даної діяльності, що має конкретний предмет. В якості мотиву навчально-виховної діяльності пізнавальний інтерес може виступати: провідним мотивом, або підпорядковуватись іншим; бути пов'язаний з іншими мотивами (відповідальності, необхідності самоствердження, обов'язку, з широкими соціальними і колективними мотивами). Розглядаючи зміст сутності пізнавального інтересу крізь категорію мотива, Н.Морозова зазначає, що інтерес являє собою його змістовну сторону і, безпосередньо, характеризується пізнавальною мотивацією [5].

Для виникнення пізнавальної мотивації, на думку Г.Щукіної, недостатньо тільки зовнішніх впливів, оскільки мотиви мусять спиратися на потреби індивіда (саме те, що є цінним, необхідним, значимим, закріплюється та стверджується у мотиві). Вона вважає, що лише тоді, коли зовнішні спонукання вчителя перетворюються у внутрішні мотиви учнів, вони трансформуються з об'єкта навчання на їх суб'єкт (особисті плани та цілі, які збігаються з планами та цілями вчителя у навчанні та вихованні в цілому).

Таким чином, пізнавальний інтерес має великий вплив на навчальну діяльність індивіда, дозволяє формувати навчально-виховні мотиви та спричиняє ефективність навчання загалом. Пізнавальний інтерес виступає одночасно як мотив, мета навчально-виховної діяльності, так і її наслідком в якості стійкого особистісного формування.

## Література:

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів Дис. на здобуття наук. ступеня док-ра.пед.наук: спец.13.00.01/ Бібік Надія Михайлівна. К. 1998. 380с.
2. Бондаревський В.Б. Виховання інтересу до знань і потреби до самоосвіти. М. : Просвещение, 1985. 154 с.
3. Буряк В.К. Пізнавальний інтерес та способи його формування / В.К.Буряк // Радянська школа. 1984. №1. С.16.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди. - 2-ге вид., доп. Х. : О.В.С., 2000. 217 с.
5. Новикова Н.В. Проблема формування пізнавальних інтересів школярів в умовах сучасної освіти / Н.В.Новикова // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб.матеріалів XI Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 14-16 травня 2008 р.; У 4-х т./ Редкол.: Тимошенко І.І.(відп.ред.) та ін. К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2008. Т.2. С.46-48.
6. Морозова Н. І. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 56 с.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 274 с.
8. Щукіна Г.І. Проблема пізнавального інтересу в педагогіці. М.: Педагогіка, 1971. 146 с.

## СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СПРИЙМАННЯ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ

*Сюй Бінъао, Соколова О.*

Формування в учнів глибокого інтересу до явищ української сучасної музичної культури є однією з основних передумов розвитку естетичних уявлень про особливості її стилістики та семантики, збагачення мистецького тезаурусу та художнього світогляду учнів шкіл мистецтв, а також активізації їх сприймання, розвитку творчої уяви, асоціативного та образного мислення.

У процесі навчання у закладах музичної освіти учні опановують твори різних стилів, жанрів та напрямів. У їх репертуарі, як правило, є твори українських сучасних композиторів. Проте практика показує, що в учнів різного віку спостерігається недостатньо активний інтерес до вивчення української академічної музики 21 століття, оскільки новітня професійна українська музика є своєрідним, оригінальним та доволі складним явищем серед інших творів сучасного мистецтва.

На думку мистецтвознавців та психологів (В. Белікова, Л. Виготський, Н. Борисенко, Н. Герасимова-Персидська, В. Кіреєва, Л. Кияновська, І. Коханик, Г. Ніколаї, С. Павлишин, В. Роменець, Є. Харченко та ін.), цей пласт мистецтва володіє унікальним художнім потенціалом, образністю та може виступати об'єктом активного інтересу учнівської молоді, тому необхідно включати твори сучасних українських композиторів у навчальні програми та виконавський репертуар спеціалізованих закладів музичної освіти з метою розвитку музичного сприймання їх вихованців.

*Метою статті* є висвітлення художнього потенціалу сучасної української академічної музики в контексті активізації музичного сприймання учнів-піаністів шкіл мистецтв.

Взагалі сучасна музика як феномен культури розглядається науковцями у широкому і вузькому аспектах: 1) до сучасного можна



зарахувати твір незалежно від того, в який період він був створений, але в тому естетично-стилістичному сенсі, який залишається актуальним і сьогодні; 2) як мистецький продукт, що створено в поточний історичний момент у панівному музично-естетичному напрямі або стилі.

Академічна українська музика пройшла довгий і складний період розвитку. Засновником професійної музики в Україні визнано вважається Микола Вітальєвич Лисенко. З моменту свого становлення професійна українська композиція і виконавство (19ст. – початок 20 ст.) розвивались під потужним впливом європейської музичної культури, яка на той момент переживала час успішного підйому, демонструвала значні здобутки.

Творчо сприйнявши та переосмисливши кращі напрацювання світової музики, М. Лисенко створив власний стиль, що базується на класичних і романтичних традиціях та доповнений національним фольклорним мелосом. «Візитною карткою» композиторського стилю Лисенка вважають надзвичайну елегантність, елегійність, витонченість, шляхетність, інтимність інтонаційного висловлювання у поєднанні з високою авторською технікою і художньою майстерністю. Традиційні і в той же час новаторські ідеї композитора щодо втілення нових форм і жанрів, пошуків яскравого звучання музичної палітри, фактури, засобів звукоутворення, методів обробки музичного матеріалу, у тому числі фольклорного, знайшли подальший розвиток і трансформації у творчості В. Косенка, Л. Ревуцького, Я. Степового, С. Людкевича та ін.

Визначальною рисою українського мистецтва завжди був його зв'язок з національними витоками і традиціями, відкритість до сприйняття європейських цінностей та загальнолюдських ідей, а також їх переосмислення та реалізація на національному ґрунті. Автентичність мистецтва виявляється у збереженні ментальності і глибинних духовних основ традиційної культури. Усвідомлюючи всі кризові суперечності розвитку сучасного мистецтва, українські композитори своєю творчістю

прагнуть створити підґрунтя нового духовного відродження людини в сьогоденішньому соціумі.

Сучасну українську, зокрема фортепіанну, композицію представляють такі імена: М.Скорик, Ж. Колодуб, Л. Колодуб, Б. Фільц, Л. Дичко, М. Степаненко, Л. Шукайло, , Ю. Іщенко, М. Шух, О. Костін, І. Мацієвський, С. Острова, О. Герасименко, Л. Працюк, О. Скрипник, К. Цепколенко, Л. Працюк, Т. Ростимашенко, В. Ракочі, В. Івко, М. Ластовецький, В. Маник, А. Затін, В. Теличко, Є. Мілка, І. Щербаков, В. Птушкін, Г. Без'язичний, О. Некрасов, О. Рудянський, А. Водовозов, С. Мамонов, С. Ратнер, В. Стеценко, М. Лаврушка, О. Науменко, О. Гоноболін та ін.

Виконання сучасної музики вимагає від піаністів розвиненого образного мислення, майстерного володіння художніми і технічними засобами гри на фортепіано, максимальної реалізації творчо-виконавського потенціалу тощо. Разом з тим, опанування сучасної музики сприяє формуванню в учнів уявлень про тенденції розвитку новітнього мистецтва, удосконаленню вмінь орієнтуватись у музично-семантичних, жанрово-стильових особливостях сучасного композиторського письма та використовувати їх у власній виконавській творчості [1].

Об'єктивні свідчення вказують на те, що музика 20-21 століть характеризується такими ознаками, як:

- ✓ зміна ціннісних та світоглядних орієнтирів;
- ✓ активні пошуки нової музичної мови, засобів художньої виразності;
- ✓ відмова від усталених, класичних правил і законів;
- ✓ інтенсифікація процесів взаємопроникнення елементів різних художніх напрямків, стилів і жанрів, еkleктичні поєднання різних музичних структур і систем;
- ✓ прояви тенденцій синтезованого музичного мислення.

Дослідники наголошують, що в галузі сучасного композиторського письма відбувається докорінні зміни. Це стосується перш за все істотного оновлення інтонаційної сфери музики, її мелодики, ритміко-динамічних структур. Українські автори дуже часто відмовляються від традиційних норм та догм, вироблених протягом століть розвитку музичного мистецтва, вони впроваджують у практику прийоми нашарування технологічних засобів, поєднання раніше непоєднаних елементів і компонентів композиції. А вже тепер композитори створюють і транслюють людству власне бачення мистецьких і життєвих реалій, нову естетику і поетику в оспівуванні художніх явищ та подій, їх синтезованого бачення на основі передбачуваної множинності різних трактувань [4].

В українській фортепіанній музиці минулого століття та сьогодення оспівуються універсальні життєві цінності та колізії, проблеми взаємодії людини зі світом, природою; порушуються важливі духовні питання; піднімаються ідеї ідеалізації або повного заперечення ролі мистецтва; культивується народно-фольклорна творчість, епічні, казкові та фантастичні сюжети, ідея втілення мрії тощо. В останні роки в Україні відбувається посилення уваги та творчого інтересу композиторів до патріотичних питань, культивування нового, реформістського періоду та перспектив його розвитку. Сучасна українська музика починає виступати оспівувачем українського фольклору, який є складним, і водночас унікальним, історико-культурним феноменом.

Неповторна українська ментальність стає важливим чинником, що впливає на своєрідну трансформацію естетики постмодернізму та її втілення в українській фортепіанній музиці кінця 20 – початку 21 століття. Таким чином, українська фортепіанна музика пов'язана з особливостями національної ментальності через національну специфіку музичної мови, в основі якої лежить мелос української народної пісні, особливі світоглядні відчуття і переконання, естетику сприймання себе у цьому світі через

музику, емоційну чутливість та діалогічність у мистецькому спілкуванні, увага до внутрішнього світу людини тощо. Внаслідок зазначеного стає зрозумілим вся складність і полемічність дослідження сучасних музичних явищ, передбачувані труднощі та дискусійність у їх теоретичному тлумаченні та інтерпретації, наприклад, віднесенні до певного стилю, жанру, визначенні пріоритетних напрямків та способів виконавства, музичного аналізу та критики, педагогічних технологій опрацювання. Таким чином, сучасна українська музика є багатогранним, оригінальним мистецьким явищем, яке увібрало в себе як багатовіковий, національний характер, історію, філософію, так і світові музичні тенденції.

Отже, нами було окреслено тенденції розвитку сучасного українського музичного мистецтва як самобутнього об'єкту пізнання, зокрема, у процесі фортепіанного навчання учнів шкіл мистецтв. Такий багатий пласт творчості, різноманітний за змістом та художньою образністю доробок українських композиторів потребує не тільки теоретичного осмислення, а і практичного вивчення молодим поколінням на музичних заняттях. Учнів шкіл мистецтв необхідно знайомити та пропонувати їм вивчати твори сучасних композиторів. Це необхідно не лише для збереження та популяризації сучасної української культури та знайомства учнів з новими іменами плеяди їх сучасників-митців, а й гармонійного та всебічного особистісного розвитку юних музикантів.

### **Література:**

1. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу і ейдосу : навч.-метод. посіб. / І. Гринчук, О. Бурська. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 224 с.
2. Кіреєва В. Г. Сучасні тенденції українського фортепіанного репертуару /В. Г. Кіреєва, Н. І. Логвиненко: Наук. збірка «Наука. Релігія. Суспільство».-2012. №1. С. 92–96.

3. Коханик И. Современная украинская музыка на перекрестке эпох и стилей (о соотношении художественной практики и теории стиля) И. Коханик //Науковий вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. Вип. 33. К., 2004. С. 238–247.

4. Ніколаї Г. Українська фортепіанна музика як феномен культури ХХ століття / Г. Ніколаї // Сумський державний педагогічний інститут ім. А. С. Макаренка, *Ars inter Culturas*. № 1 – 2010. С. 121–131.

## **РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ**

*Хаджинський Г., Вантух М.*

Проблема всебічного гармонійного розвитку підлітків останнім часом досить актуальна у зв'язку зі змінами, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», у «Державній комплексній програмі естетичного виховання» зазначається, що саме в системі освіти цілеспрямовано, послідовно й ефективно здійснюється естетичне виховання дитини, яка здатна сприймати, розуміти та використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві. Тож сучасна школа спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня її естетичної вихованості. Важливим засобом реалізації поставленого завдання є залучення підростаючого покоління до хореографічного мистецтва. Естетичне виховання дітей засобами хореографії здійснюється в закладах позашкільної та шкільної освіти. У позашкільних навчальних закладах, зорієнтованих суто на

культурологічне, естетичне навчання і виховання, організація естетичного виховання засобами танцювального мистецтва чітко сформована і систематизована. Заняття хореографією в них здійснюються за провідними методиками вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Баришнікової, А. Ваганової, К. Василенка, А. Гуменюка та ін.), розрахованими на учнів, які мають спеціальні хореографічні та художні здібності. Достатньо розроблені й питання методики хореографічної роботи як засобу естетичного виховання учнів у позашкільних освітніх закладах (Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова та ін.).

Поряд з цим у сучасній національній освітній системі спостерігається стійка тенденція впровадження в навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх закладів (традиційні загальноосвітні школи, ліцеї, колегіуми, гімназії, навчально-виховні комплекси) уроків хореографії. Хореографія не входить до складу обов'язкових навчальних предметів загальноосвітніх закладів, проте в практиці шкіл набуває широкого розповсюдження й викладається як додатковий предмет, завдання якого спрямовані на духовний та фізичний розвиток особистості кожної дитини.

Естетичне виховання засобами ритміки та хореографії висвітлено у працях Є. Б. Абдуліної, Б. В. Асаф'єва, А. Р. Верещагіної, Д. Б. Кабалевського, К. В. Тарасової, В. І. Шпак та інших. Проблемам музично-рухового розвитку дітей, формуванню в них навичок виконання танців, розвитку творчості під час означеного виду діяльності присвячено дослідження Р. Т. Акбарової, С. В. Акішева, Н. О. Ветлугіної, О. В. Горшкової, А. М. Зіміної, М. Л. Палавандішвілі, О. П. Радиної та ін. Ученими підкреслюється, що за допомогою рухів дитина пізнає світ: рухаючись під музику, вона вчиться повнішому її сприйманню, завдяки чому отримує певні враження від музичних творів. За таких умов у дітей розвивається загальна музичність, творча уява, спеціальні здібності музично-рухового виконавства, поступово формується художній смак.

Ураховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків учених, зазначимо, що проблема естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи засобами хореографічного мистецтва ще не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі та педагогічній практиці. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вивчення естетично-виховних можливостей хореографічного мистецтва, визначення його сутності, виявлення компонентів естетичної вихованості в процесі хореографічної діяльності, а також теоретичного обґрунтування педагогічних умов та розробки методичних рекомендацій щодо успішного вирішення проблеми естетичного виховання школярів засобами хореографії.

*Метою статті* є обґрунтування необхідності розвитку естетичного смаку підлітків на уроках сучасного танцю.

Танець – одна з найважливіших форм вираження людських почуттів. З глибокої давнини, поряд з іншими видами мистецтва він займає значне місце у культурі й житті кожного народу. Народний (фольклорний) танець, який побутує у своєму природному середовищі і має певні традиційні для даної місцевості рухи, ритми, костюми тощо. Фольклорний танець – це стихійний вияв почуттів, настрою, емоцій; виконується в першу чергу для себе, а потім – для глядача (товариства, гурту, громади).

Необхідно зазначити, що танцювальне мистецтво, як ніщо інше, передбачає культуродоцільність, тобто «відкритість» різних культур. З огляду на це особливого значення набуває знайомство учнів з народним танцем, що, як і кожний витвір народного мистецтва, є «плодом народної творчості, уособленням його смаків і вподобань, дзеркалом національних особливостей художнього мислення народу».

Особливої ваги сучасний танець має для учнів підліткового віку, оскільки саме в цьому віці збагачується індивідуальний естетичний досвід школяра, закладається фундамент естетичного мислення учнів.

Виходячи з цього, використання танців різних напрямлень сучасного танцю у процесі організації танцювальної діяльності підлітків, на наш погляд, сприяє створенню умов для найбільш повного ознайомлення їх із розвитком культури сучасного суспільства. Цей аспект естетичного виховання у процесі танцювальної діяльності потребує, насамперед, знань у галузі хореографічного мистецтва.

Танець виступає засобом духовного освоєння дійсності, пізнання прекрасного, прилучення підростаючого покоління до скарбниці творчості. Знайомство з творчістю майстрів сучасників не тільки збагачує знання підлітків, але й виховує повагу і любов до культури. Тому метою хореографічної роботи є виховання в учнів важливих духовних якостей.

Важливо пам'ятати, що танець як мистецька дія не може бути безідейним, бо він, як і інші види мистецтва, сприяє формуванню світогляду. Насамперед, необхідно вирішити питання його сюжету, ідейної спрямованості. Якщо створюється сучасний танець, потрібно зберегти його стиль і в той же час підібрати такі форми та елементи рухів, які доступні для виконання учнями. Сучасний танець, створений в поєднанні з елементами гри, прикрашає його і зацікавлює школярів. Визначивши сюжет і характер танцю, добираємо музичний супровід, ретельно працюємо над особливостями рухів.

Естетичному вихованню учнів, розвитку їх обдарувань й талантів сприяють творчі імпрровізації, створення танцювальних комбінацій, етюдів. Робота над етюдами розпочинається з простих завдань. Спочатку підлітки повинні навчитися бачити, милуватися, розуміти красу людини, її тіла, рухів, слухати і чути чудову музику. Можна, взявши за основу музичний твір чи пісню, розкрити зміст етюду, обговорити ряд танцювальних рухів, запропонувати вихованцям придумати сюжет та імпрровізувати танець. Це дозволить їм проявити здібності, творчу фантазію. Важливо, щоб танець не був «штучним», «фальшивим», а відповідав змісту музичного твору.



«Музика – уява – фантазія – казка – творчість – то є стежинка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили», – наголошує В. Сухомлинський.

Отже, завдання дедалі широкого прилучення учнів до скарбів духовної культури свого народу може бути успішно розв'язане лише за умов, якщо ця робота послідовно здійснюватиметься, починаючи з раннього дитинства.

Ознайомлюючи учнів з танцем, педагог розв'язує наступні завдання:

- виховання гуманістичних якостей, естетичних поглядів та смаків, любові до танцю і усього прекрасного, вироблення умінь примножувати культурно-мистецьке надбання українського народу та народів світу;
- утвердження здорового способу життя, повноцінного фізичного розвитку особистості, гармонії тіла і духа;
- формування гармонійно розвиненої, духовно збагаченої особистості;
- розширення загального кругозору підлітків;
- формування інтересів до хореографічного мистецтва, виявлення і розвиток творчих здібностей та нахилів;
- виховання любові до праці та самовдосконалення.

#### **Література:**

1. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. 5-е вид. / В.М. Верховинець. К.: Муз. Україна, 1990. 150 с.
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Освіта. 1996. 7 серпня.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: Шкільний світ. 2001.
4. Система эстетического воспитания школьников / [Б. Т. Лихачев, Е. В. Под ред. С. А. Герасимова. М. : Педагогика, 1983. - 264 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. 670 с.

## РОЛЬ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ У РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Чень Цюнань, Соколова О.*

Хореографічне мистецтво виступає особливим, синтетичним видом музично-пластичної творчості з відображення образів світу за допомогою рухів, жестів і поз та їх комбінацій для передавання виразного змісту специфічними засобами танцю. Хореографія як навчання мистецтва пластики сьогодні знаходиться на вершині популярності, як серед дорослих, так і підростаючого покоління, адже може задовільнити різноманітні художні інтереси і прагнення людини до гармонії і краси, фізично удосконалити та загартувати особистість. У хореографічній освіті чільне місце належить класичному танцю, що виступає основою хореографічної підготовки (художньо-технічна вправність, артистизм, фізична витривалість та ін.) професійних танцівників та аматорів.

Проблеми вивчення класичного танцю на заняттях з молодшими школярами розглядаються дослідниками у різних теоретичних та методичних аспектах (Т. Ахеян, І. Баднік, Л. Бондаренко, Г. Березова, Є. Горшкова, І. Жевора, В. Кирилюк, Т. Морозовська, А. Шевчук). Проте питання удосконалення процесу хореографічного навчання й виховання молодших школярів засобами класичного танцю поки що не знайшли остаточного вирішення та відображення у науково-методичній літературі. Це і виступає *метою* даної статті.

Як зазначають дослідники, у класичному танці історично склалося шість основних позицій ніг та три позиції рук, сформувалися чітко визначені положення корпусу, голови, плечей, загальних обрисів тіла танцівника – en face (анфас), croise (круазе), efface (еффас) та ін. Найважливішим принципом естетики і техніки класичного танцю виступає принцип виворотності як основи статуарності хореографічних положень і поз. Не менш важливим у класичному танці є наявність і розвиненість спеціальних хореографічних

здібностей танцівника, а саме: природна збалансованість і гармонійність статури, виворотність, гнучкість, координація, крок, стрибок, високий підйом стопи, музикальність і пластичність тощо.

Основу класичного танцю складає комплекс елементів класичного екзерсису, а вправи класичної системи мають чітку спрямованість. Їх ретельний та перевірений багатовіковою практикою добір і комплектація сприяє виробленню у танцівників та і науково-методичних знань у галузі виконавської хореографічної практики.

Важливою і необхідною складовою класичного танцю виступає музичне мистецтво, яке темпово-ритмічно організує хореографію та допомагає передаванню її емоційно-виразного змісту, підкреслює його специфічні особливості. Синтез музики та хореографії забезпечує смислову цілісність і багатобарвність образної насиченості класичних хореографічних творів. На робочих заняттях з класичної хореографії музичний супровід виконує організаційно-художню роль, забезпечуючи розвиток музично-слухової уваги, сприймання і мислення танцівників та ритмічно-жанрове оздоблення уроків та репетицій.

Вивчення класичного танцю дітьми молодшого шкільного віку у непрофільних освітніх закладах, позашкільних гуртках і студіях, на позакласних заняттях у загальноосвітніх школах тощо потребує нового осмислення та певної трансформації усталених норм організації та розпорядку тренувань та занять з класичного танцю, розробки спеціальних методичних засад і рекомендацій з цих питань.

Важливою умовою успішного розвитку дитини засобами класичного танцю виступає необхідність поєднання хореографічного навчання з творчим розвитком особистості. Власне хореографічна діяльність вже сама по собі є творчою, адже передавання образів пластичного мистецтва неможливе без активної роботи психічної і творчої сфери учня, його уяви, фантазії, креативного мислення, художньої інтуїції та ін. В основі створення

хореографічних комбінацій і композицій також лежить творчий задум і авторська ідея, інтуїтивні відчуття і проєкції їх майбутньої реалізації. Творча думка завжди супроводжує процес мистецької діяльності, чи то проєктивної, чи інтерпретаційної або виконавської.

Не менш важливим питанням залучення молодших школярів до класичного танцю є розвиток їх *основних хореографічних здібностей*: виворотності, гнучкості, стрибка і кроку, а також музичності юного танцівника. О. Іваницька та О. Соколова пишуть: «Відомо, що танець висуває до основного інструменту танцівника – тіла – особливі і доволі жорсткі вимоги, що стосуються як фігури танцюриста в цілому, так і окремих її частин. Найважливіший принцип хореографічного мистецтва – правильна статура – це фундамент успішного навчання хореографії, тому що добре розвинута координація, гнучкість, витривалість м'язів, пропорційно складене тіло дають можливість з найменшою витратою фізичних сил переносити навантаження. Професійні можливості хореографа – це виворотність ніг, крок, підйом, гнучкість, стрибок» [2, с. 59].

Отже, заняття класичним танцем сприяють розвитку фізичних даних та зміцненню організму танцівника, формуванню необхідних хореографічно-виконавських навичок тощо. Розглянемо це питання докладніше.

*Виворотність* – це здатність повертати ногу у тазостегновому суглобі навколо своєї осі так, щоб коліно, гомілкорова частина та стопа вільно рухалися назовні та у різних напрямках. Амплітуда виворотності залежить від ступеня рухливості тазостегнового суглобу, еластичності м'язів нижньої частини тіла, а також індивідуальної будови і розмірів скелета танцівника. Слід зазначити, що розвиток виворотності є найбільш ефективним саме у молодшому віці, коли всі суглоби ще зберігають м'якість та еластичність, а м'язи легко піддаються тренуванню. Оскільки усі елементи класичного екзерсису спрямовані на розвиток виворотності, то школярів-аматорів необхідно залучати до їх виконання, адже виворотність виступає показником естетики і

краси танцювального мистецтва та компонентом виконавської культури хореографа будь-якого стилю.

*Гнучкість* виступає як здатність людини до красиво-природного, амплітудного, вільного та безболісного прогинання у м'язах і суглобах у різні боки. Виразні рухи з прогинанням надають танцювальному малюнку більшої експресії та емоційності, урізноманітнюють хореографічну мову. Класичні вправи біля станка сприяють розвитку гнучкості танцівника завдяки опрацюванню великої кількості плавних і статуарних рухів з напруженням та утриманням ваги і положення різних частин тіла, його нахилів і затримання у різних позах. Завдяки цьому розтягуються і зміцнюються певні групи м'язів, а тіло виконавця стає витонченим і гнучким.

Важливим компонентом хореографічних даних дітей молодшого шкільного віку виступає *підйом стопи*. Ця фізична характеристика апарату танцівника демонструє зовнішню виразність подовженого склепіння стопи й спроможність витягувати стопу разом з пальцями в одну лінію. Розвинений підйом надає можливості танцівнику більш зручно «працювати» на півпальцях і пальцях ніг (у пуантах), виконуючи доволі складні хореографічні рухи.

Кидок ноги або *крок* у хореографії показує здатність до широкого розведення ніг при виконанні складних елементів типу «шпагат». Величина кроку залежить від розвиненості та рухливості тазостегнових суглобів хореографа. Танцювальний *стрибок* відображає спроможність до здійснення естетично красивого, легкого і пружного підскоку. Стрибки у танцювальній лексичі прикрашають і урізноманітнюють мову хореографічного мистецтва. Якість і висота стрибка залежить від розвиненості та тренуваності м'язів нижніх кінцівок, загальної фізичної форми виконавця, зокрема, його дихальної системи.

Класичний танець, як і класична балетна музика, здійснюють потужний естетичний та емоційний вплив на художню свідомість виконавця, глядача,

любителя хореографічного мистецтва. Музика, що супроводжує навчальний процес занять учнів біля станка та на середині зали, позитивно сприяє розвитку почуття ритму, сприймання та розрізнення жанрово-стилістичних особливостей танцювальної музики. Музичний супровід візуального ряду балетної вистави, наприклад, дає можливість більш усвідомлено сприймати музично-хореографічний образ, характер рухів та їх комбінацій, доцільність того чи іншого елемента хореографічного малюнку. Для виконання хореографічних творів важливо, щоб учні адекватно сприймали музичний характер і зміст, мали розвинені музичні здібності, добре відчували ритм і метр музичного матеріалу. На заняттях це дозволить їм виконувати елементи класичного екзерсису музикально, у правильному темпі і ритмі, з відображенням характеру та особливостей музично-хореографічного змісту.

Заняття класичним танцем, як показує практика, сприяють формуванню *вольових якостей* особистості танцівника, загартовують його характер, привчаючи до систематичних і важких тренувань і дотримання чіткого режиму праці, відпочинку, розумного і корисного харчування тощо. Навчання мистецтва балету супроводжується формуванням таких якостей особистості, які дозволяють танцівнику і витримувати важкі фізичні навантаження, і зберігати активний інтерес до улюбленої справи – хореографічної діяльності.

Таким чином, заняття з класичного танцю займають важливе та основоположне місце у хореографічній підготовці учнів молодшого шкільного віку, оскільки забезпечують розвиток хореографічних здібностей та особистісних якостей юних танцівників.

### **Література:**

1. Жевора І. М. Класичний танець як засіб виховання: Методичні рекомендації: Електронний ресурс. Режим доступу: <https://naurok.com.ua>
2. Іваницька О., Соколова О. Зміст та структура хореографічних здібностей учнів молодшого шкільного віку // Проблеми сучасної мистецької

освіти: матеріали звітно-наукової конференції студентів Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 56-61.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Чжан Цзіньге, Скопич А.*

Сучасний розвиток педагогічної освіти України відповідно до європейських стандартів потребує вдосконалення якості фахової підготовки майбутніх вчителів музики. Реалізація цього завдання включає модернізацію навчально-виховного процесу, перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу в напрямку розкриття і реалізації творчого потенціалу сучасного вчителя музики.

Аналіз наукових досліджень з питань формування артистизму майбутнього вчителя музики знайшли своє відображення у роботах В. Абрамян, І. Адоевцевої, М. Барахтян, Д. Будянського, О. Булатової, Г. Гаріпової, Т. Гончарової, В. Гриньової, Т. Тюменевої в аспекті формування артистичної техніки і вдосконалення педагогічної майстерності, у працях В. Ражнікова, Ю. Цагареллі, Т. Цигульської, Г. Ципіної в контексті естетичного переживання в процесі сприймання творів мистецтва; у публікаціях Т. Жигінас, Л. Майковської, І. Сипченко, С. Старобінського в ракурсі вдосконалення художньо-комунікативної діяльності вчителя музики, в роботах Ю. Азарова, В. Гриньової, А. Мудрика, Л. Рувинського в контексті удосконалення педагогічної діяльності вчителя.

*Мета статі* - охарактеризувати особливості формування артистизму майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

Педагогічна майстерність в діяльності майбутнього вчителя музики визначається як комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Вона складається з його

природних здібностей, загальної і педагогічної культури, розвитку та примноженні в результаті навчання і виховання, а також постійного самовдосконалення. Педагогічна майстерність є самоорганізуючою системою в структурі особистості, де основною рисою є гуманістична направленість, саме яка і дозволяє будувати педагогічний процес [2].

Професійна майстерність музиканта неможлива без розвитку всіх її складових, а саме музикально-виконавської направленості, знань, умінь і професійно-важливих якостей. Музиканту потрібно розвивати знання загальні (загальноосвітні і загальнокультурні), а також спеціальні – музично-історичні та музично-теоретичні. Найважливішими для майстерності музиканта виділяють загальномузичні якості та безпосередньо виконавські якості.

Творча діяльність розглядається, в першу чергу, як діяльність, яка сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості: розумової активності, кмітливості, мобільності пам'яті, жвавості уяви, терплячості, тонкої чутливості.

Ряд авторів вказують на те, що в музично-естетичній діяльності творчий елемент ще більше посилюється. Тут синтезуються риси музично-естетичної творчості, які проявляються в різних формах.

Особливо слід вказати на важливу роль в музично-естетичній діяльності сприйняття музики. Сприйняття і аналіз музики є найбільш всеосяжною музичною діяльністю. Вона важлива як самостійна діяльність слухання і розуміння музики, і як складова частина будь-якого музикування. У зв'язку з цим даний вид діяльності має провідну роль в музичному вихованні [8].

У сучасному підході проблема музичного сприйняття представляється не як пасивний процес осягнення музики, а як активне осягнення особистістю сенсу музичного твору.



У структурі музично-естетичної діяльності студентів виділяється такий компонент як сприйняття музики в різних полюсах: для слухання; для її виконання; для розвиток сенсорних здібностей; сприйняття як музично-освітня діяльність загального характеру. Естетичне сприйняття художнього образу пов'язане з педагогічною діяльністю вчителя музики і займає визначальне значення в структурі музично-естетичної діяльності.

Музично-естетична діяльність спрямована на формування у підростаючого покоління емоційно-позитивного і діяльнісного ставлення до музики, навичок творчого музикування, свідомого її сприйняття, розуміння характеру і логіки її розвитку. Вона, музично-естетична діяльність вчителя музики пов'язана, в основному, з вивченням музичних творів, знанням характеру музичних творів, умінням їх творчого виконання. Саме від виконавської майстерності вчителя музики в великій мірі залежить сила педагогічного впливу на учнів.

Слухомоторна координація, є головною і без неї повноцінна музично-виконавська діяльність неможлива. Існує багато прикладів успішних сліпих музикантів-виконавців. Багато клавесиністів і піаністів, в тому числі і юний Моцарт, вражали публіку тим, що грали на інструменті, клавіатура якого була покрита хусткою. При цьому технічна і художня сторона виконання залишалася на високому рівні. Однак, історія музики не знає жодного прикладу концертуючого глухого музиканта-виконавця. Навіть геніальний Бетховен, який прекрасно володів фортепіано, після настання повної глухоти абсолютно відмовився від виконавства, незважаючи на триваюче інтенсивне композиторську творчість.

Крім сенсомоторної і міжм'язової координації якість виконавської діяльності дуже залежить від пам'яті на рухи і рухової пам'яті. Пам'ять на рухи включає в себе не тільки силові, просторові і часові параметри рухів, але і послідовність окремих рухів. Рухова пам'ять - це різновид образної пам'яті (подібно зоровій, слуховій, тактильній, нюховій); вона пов'язана із

запам'ятовуванням пропріорецептивних сигналів з рухового апарату (м'язів, зв'язок, сухожилів, суглобових сумок). Вони повідомляють про параметри рухів - протяжності, напрямку руху, і т.п. Показником хорошою рухової пам'яті музиканта-виконавця є віртуозне володіння технічними прийомами. Безумовно, успішність виконання залежить від індивідуальних психомоторних якостей виконавця.

Елементи педагогічної діяльності багато в чому схожі з артистизмом. Одні автори виділяють: вміння управляти собою (володіння своїм тілом, емоційним станом); вміння взаємодіяти з партнерами, володіння контактною взаємодією [3]. Інші описують складові за допомогою яких формується в процесі професійної діяльності вчителя: а) «сприйняття навколишнього середовища органами почуттів, пам'ять вражень, внутрішнє бачення, уява і фантазія; б) безперервна уявна і словесна сторона дії; в) спрямована зосереджена увага; г) зосереджена увага і його переключення; д) пам'ять фізичних дій, м'язовий контролер доцільних фізичних напруг; е) взаємозв'язок і взаємодія з партнером, спілкування, ставлення до нього; ж) дія з предметом і ставлення до нього; з) темпо-ритм і зміни темпо-ритму; і) оцінка подій і фактів; к) логіка, послідовність і завершеність безперервного ланцюжка окремих елементарних дій; л) продуктивність дії - його усвідомлена мета, почуття правди і віри в реальність вигадки» [1].

Все наведене вище ще раз підтверджує артистичну природу педагогічної діяльності, необхідність розвитку артистизму для досягнення високого рівня професійної компетентності педагога-музиканта.

Для вирішення завдань дослідження проблеми формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності передбачається побудувати навчання з широким використанням музичної творчості в різних видах музично-естетичної діяльності, здійснення усередині дисциплінарної та міждисциплінарної інтеграції різних видів навчальної діяльності студентів.

На думку психолога С.Г. Корляковой музикант не тільки передає задум композитора, створює адекватний художній образ твору, доносить до слухача його звукову суть, а й впливає на публіку зовнішнім виразом внутрішнього змісту художнього образу [4].

Артистизм вчителя відрізняється тим, що в ньому обов'язково присутні майстерність і цілеспрямованість педагога. А.С. Макаренко говорив, що педагог повинен бути завжди в гарному, позитивному настрої і вказував на необхідність театралізації тону, рухів, міміки для прояву всіх педагогічних почуттів [6]. Він закликав вчитися цьому і домагатися певного рівня майстерності, так як для створення радісного, бадьорого настрою педагог повинен обов'язково вміти трохи грати. Звичайно, гра вчителя на уроці істотно відрізняється від гри актора на сцені, так як вчитель не перевтілюється в нову особистість, а залишається самим собою, йому допомагають особисті душевні якості, педагогічні знання, вміння і безцінний досвід.

Одним з найважливіших умов, які об'єднують роботу актора і педагога, є публічність. Виступаючи на публіці, педагог часто може стикатися з проблемою естрадного хвилювання, він оцінює свою роботу, аналізує успіх або неуспіх виступу. Педагог на уроці, також, як і актор на сцені, знаходиться в безперервному русі - він мислить, відчуває, переживає, оцінює свою діяльність дивлячись на себе як би «з боку». Більш того, педагоги як правило, під час своїх «виступів» хвилюються більше, сильніше інших, напевно, навіть сильніше акторів, тому що їх слухають, за ними пильно спостерігають учні. Вони не мають права бути не на висоті, і це може послужити причиною підвищеного хвилювання і нервозності.

Для більшого впливу на зацікавленість студентів щодо оволодіння артистичною технікою використовують наочні методи – художньої ілюстрації та арт-демонстрації. Під час розповіді викладача словесний виклад

ілюструють вдало підібраними фотографіями й відеозаписами виступів видатних музичних виконавців минулого та сучасності.

Одним з ефективних методів формування артистичної техніки є імаготерапія («імітаційні ігри») - музикантів виконавців. Учні пропонується «грати» роль такої людини, яким би йому хотілося бути, причому «грати» сумлінно, старанно, правдиво, переживаючи почуття і хвилювання зображуваної особи.

Рекомендують використання для навчання майбутніх вчителів музики інтерактивних і рольових ігор: “Презентація” та “Самопрезентація”, “Музична розповідь”, “Біг асоціацій”, “Моя казка”, “Прес-конференція композиторів”, “Бій ораторів” тощо.

Естетичне переживання в процесі сприймання творів необхідний елемент артистизму. Оволодіння знаннями щодо змісту та структури артистизму повинно усвідомлюватися студентами на емоційному рівні. Цей підхід виконує роль орієнтира і регулятора поведінки й діяльності студента у процесі освіти, є вагомим каталізатором уважного сприйняття матеріалу, заохочення до глибокого емоційного відчуття музичного твору [7]. Саме завдяки проявам естетичного переживання музичний твір може на все життя впасти в душу студентам.

Спираючись на вище зазначене можна зробити висновок, що педагогічний артистизм - це не тільки здатність до перевтілення, а цілісна система особистісних якостей, що сприяє вільному самовираженню особистості. Тим самим, особистість як би створює себе заново. Цей процес включає в себе не тільки задум, але і втілення цього задуму. Успішність його залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості [5].

Таким чином, формування артистизму залишається одним із актуальних питань у професійній підготовці майбутніх вчителів музики, що потребує подальшого розвитку.

## Література:

1. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств.- СПб: Издательство "Речь", 2001. – 346 с.
2. Зязюн И. А. Красота педагогического воздействия / И. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – М. : УФИМБ, 1997. – 302 с
3. Ильин Е. П. Одаренность, способности, качества синонимы или разные понятия? // Теория и практика физической культуры. 1981. № 9. С. 48–51.
4. Корлякова С.Г. Развитие артистической одаренности студентов-музыкантов в учебной деятельности / Мир науки, культуры, образования. 2012, № 5 (36), С. 69-70.
5. Костюков В. В. Педагогічний артистизм вчителя музики як наукова проблема / В. В. Костюков // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 16 (21). - С. 68-71.
6. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990., 414 с.
7. Ражников, В. Г. Эмоционально-эстетическое развитие / В. Г. Ражников. – М.: ОЦНИ, 1988. – 123 с.
8. Тарасова К.В. Онтогенес музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1988. – 175 с.

## **ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ДМШ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ ВНУТРІШНЬОГО СЛУХУ**

*Ясінська Н., Лисіна Н.*

*Метою статті є узагальнення науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду та особистих спостережень автора як викладача фортепіанної гри ДМШ в аспекті вивчення прогресивних методів формування музично-слухових уявлень учнів у класі фортепіано та шляхів розвитку внутрішнього музичного слуху маленьких піаністів.*

Основоположним фактором в розвитку особистості музиканта є сфера організації його слухового сприйняття як керуючого елемента музичної діяльності. У музичній педагогіці поняття «музичного слуху» нерозривно пов'язане з областю «внутрішнього слуху». Музичний слух учня характеризується високою точністю сприйняття, як окремих музичних елементів (висота звучання, його тембр, динаміка), так і функціональних зв'язків між ними в деталях музичного твору (мелодія, ритм, гармонія, лад). Під поняттям «внутрішнього слуху» сучасна музична педагогіка розуміє визначення: «Внутрішній музичний слух – це здатність уявляти музику в свідомості, внутрішньо її чути й переживати, а також відтворювати музику по пам'яті» [6, с. 141].

Внутрішній слух, згідно з М. Старчеус, знаходить своє вираження в представленому подумки звучанні музики. «Внутрішній слух – загальна назва здібностей людини відтворювати зразки музики поза реальним її звучанням. У широкому розумінні основним завданням внутрішнього слуху є підтримка постійного контакту людини з музикою» [7, с. 21]. При цьому, людина може представити у своїй уяві (виконати "всередині себе") не тільки мелодію простої знайомої пісні, або пісню в цілому, але і в "згорнутому" вигляді уявити собі (почути "всередині себе") навіть великомасштабні музичні твори. «Чим більш різнобічний досвід людини у спілкуванні з музикою, тим інтенсивніше йде у неї розвиток не тільки зовнішнього, а й внутрішнього слуху» [1, с. 37]. Тобто, кількісна сторона музичного досвіду учня пропорційно активізує його музично-слухові якості – як зовнішні (музика при сприйманні глибше чіпляє емоційну сферу дитини), так і внутрішні (прослуханий музичний твір гостріше сприймається і на довше детально лишається в пам'яті). Чим виразніший, різноманітніший та багатший матеріал набувається слуховим досвідом учня і залишається в його слуховій пам'яті, тим більше можливостей він отримує для виразного,

образного, емоційного виконання, для здійснення слухового самоконтролю, для коригування та вдосконалення самого процесу гри на фортепіано.

Як вважає Г. Коган, «в основі будь-якої культури лежить культура сприйняття. Там, де вона не розвинена або втрачена, не може бути ніякої культури. Де не вміють читати – не вміють писати, де не вміють слухати – не вміють грати» [5, с. 214]. Сутність «внутрішнього слуху» полягає не тільки в умінні представляти музичні звуки та їх співвідношення, а й у здатності вільно оперувати музично-слуховими уявленнями, без чого неможливо ні запам'ятовування, ні відтворення мелодії. «Внутрішній слух – здатність еволюціонуюча, що удосконалюється в процесі роботи, прогресуюча в своєму становленні від нижчих форм до вищих (причому цей процес не припиняється протягом усієї професійної діяльності музиканта). Розвиток цієї здатності, культивування її в навчанні – одне з найскладніших та найвідповідальніших завдань музичної педагогіки» [4, с. 188].

Основою музичного мистецтва є образність. Музика народжується і живе в результаті єднання діяльності композитора, виконавця та слухача. Спілкування між ними відбувається через музичні образи. У свідомості композитора, під впливом музичних вражень і творчої уяви, зароджується музичний образ, який, через музичні звуки, нотами втілюється у композиції. Як зазначає А. Готсдінер, «уявлення є складною психічною функцією. Нею визначається особлива форма пізнавальних психічних процесів, коли в свідомості виникають образи раніше сприйнятих предметів або явищ, думок і переживань, суджень і вчинків, які мимоволі і ненавмисно проходять перед уявним поглядом людини» [3, с. 52]. Таким чином, в основі виникнення музичних уявлень лежить асоціативне і образне мислення, активізоване емоційним піднесенням від почутого музичного твору.

Насичене музикою середовище, в якому виховується учень, інтенсивно розвиває його музичне мислення. Ще Б. Теплов казав, «музичні слухові уявлення виникають і розвиваються не самі собою, а лише в процесі такої

діяльності, яка з необхідністю вимагає цих уявлень» [8, с. 258]. Незалежно від ступеня обдарованості учня перед педагогом, що розкриває художній зміст музики, постають питання необхідності розвитку мелодико-інтонаційного, ладо-гармонічного, поліфонічного слуху, а також ритмічної організації музичної фактури, здатності чути деталі музичного твору внутрішнім слухом. Педагог-піаніст завжди прискіпливо ставиться до набуття учнем навичок якісної гри і максимально вдалого втілення інтерпретації музичного твору .

Основою плідної викладацької діяльності є тісний контакт педагога з учнем. Їх взаєморозуміння базується на взаємоповазі та творчому інтересі до музичного мистецтва. Інтерес повинен постійно підтримуватися за рахунок розширення навчально-педагогічного репертуару з більш складними фактурними і жанрово-стилістичними творами. Тобто, чим більше музики слухає учень і сприймає, чим більше він її розбирає і виконує, хоча б ескізно, тим швидше розвиватимуться його внутрішній слух, музична уява і особисті виконавські уявлення, що в свою чергу стимулює формування його піаністичних навичок і умінь – його професійну компетентність. Детальний виконавський аналіз педагога-піаніста способів вивчення творів розкриває особливості їх засвоєння кожним конкретним учнем. На шляху професійного становлення юний піаніст починає оперувати такими категоріями, як: динаміка, фактура, метр і ритм, тембр, темпові позначення, колорит, регістр, фарба тощо. Роберт Шуман у своїх «Життєвих правилах для музикантів» наголошував, що: «Розвиток слуху – це найважливіше. Намагайся з юних років розпізнавати тональності й окремі звуки. Дзвін, віконне скло, зозуля – прислухайся, які звуки вони видають [9, с. 6].

Формуванню внутрішнього слуху та становленню музичних уявлень сприяє уявна робота над твором подумки: гра «про себе», спочатку з текстом, потім без нот, згодом і без інструменту; учень активізує свій внутрішній слух, простежуючи розвиток музичної фактури уявно. Завдання



цілеспрямованого розвитку музичного мислення, слухових уявлень та внутрішнього слуху вирішуються в результаті пошуків найбільш ефективних засобів педагогічної роботи над реалізацією виконавської інтерпретації будь-якої складності у фортепіанному класі.

Величезним джерелом різноманітних форм впливу на розвиток музично-слухових уявлень учня постає вивчення ним (слухання і засвоєння) світової музичної спадщини для фортепіано великих композиторів у гарному виконанні майстрів-піаністів минулого і сучасності. Відзначається прямопропорційна залежність кількості почутої (і засвоєної) учнем музики та сформованістю його музичних уявлень, розвиток яких, у свою чергу, підвищує його виконавську майстерність. Відомі педагоги-піаністи завжди підкреслювали, що: «Потрібно виховувати майбутніх виконавців на художньому матеріалі, вміти яскраво і «всебічно розкопувати» зміст досліджуваного твору. Важливо сприяти тому, щоб учень побільше слухав музики, і до того ж у хорошому виконанні» [2, с. 30].

Музично-слухова уява формується з перших кроків знайомства з інструментом та з кожним музичним твором. Учні молодшого шкільного віку краще розуміють твори з доступною для їх віку програмою. Тому в їхньому репертуарі мають бути конкретно-образні твори, які викликатимуть у маленьких піаністів емоційне задоволення від музики та зацікавленість змістом конкретної п'єси. У своєму класі ми рекомендуємо починати навчання на фортепіано з невеликих, доступних за змістом, музичною мовою та фактурою творів. Серед них: Н. Соколова «Дитина за роялем», І. Королькова «Крихітці-музиканту», А. Балацька «Грати легко», С. Майкапар «Бирюльки», А. Гречанінов «Скляні намистинки», В. Косенко «24 п'єси», Д. Шостакович «Танці ляльок», «Дитячий зошит», Д. Кабалевський «Альбом дитячих п'єс», С. Прокоф'єв «Дитяча музика», Р. Шуман «Альбом для юнацтва», Е. Вілла-Лобос «Світ дитини», Е. Гріг «Ліричні п'єси», А. Хачатурян «Дитячий альбом», дитячі п'єси М. Регера,

Б. Бартока, К. Орфа та інші. Музичний спадок великих майстрів-музикантів володіє надзвичайною образністю і постає фундаментальним матеріалом для розвитку внутрішнього слуху учнів та формування їх музично-образних уявлень в класі фортепіано ДМШ.

#### **Література:**

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед.учеб. заведений. Под общей редакцией М. Ройтерштейна. М., 2006. 336 с.
2. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1978. С. 30.
3. Готсдинер А. Музыкальная психология. М., 2003. 368 с.
4. Кирнарская Д. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. Москва, 2016. 386 с.
5. Коган Г. Избранные статьи. М., 1972. 214 с.
6. Оськина С. Основные свойства внутреннего музыкального слуха и принципы его совершенствования: автореф. канд. искусствоведения: 17.00.02. Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. М., 1982.
7. Старчеус М. Слух музыканта. М., 2005. С. 21.
8. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 258 с.
9. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., 1959. 40 с.

## **Наші автори:**

**Белік А.** – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор **Зайцева А.В.**

**Бондарчук О.** – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор **Зайцева А.В.**

**Ван Цзюньдін** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент **Полатайко О.М.**

**Ванюшенко Є.** – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор **Комаровська О.П.**

**Гараніна А.** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
професор **Лисіна Н.І.**

**Гордієнко Л.** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент **Хоружа О.В.**

**Денисюк Д.** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук  
**Гусаченко О.П.**

**Єгорова В.** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Чинчева Л.В.**

**Звягінцева М.** – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор **Комаровська О.П.**

**І Ні** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент **Миколінська С.І.**

**Каленчук І.** – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор **Зайцева А.В.**

**Лещенко Х.** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Холоденко В.О.**

**Луо Йуксі** – науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Соколова О.В.**

**Луценко Д.** – науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент  
**Козинко Л.Л.**

*Мельник Д.* – науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор *Хижна О.О.*

*Озерова А.* – кандидат мистецтвознавства, професор *Коробецька С.Ю.*

*Остапенко А.* – кандидат мистецтвознавства, професор  
*Коробецька С.Ю.*

*Паньків К.* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук  
*Гусаченко О.П.*

*Саморига М.* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент *Чинчева Л.В.*

*Сементя В.* – науковий керівник – кандидат мистецтвознавства,  
доцент *Козинко Л.Л.*

*Стрюк М.* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
професор *Тоцька Л.О.*

*Сун Нін* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент *Миколінська С.І.*

*Сунь Цзицін* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент *Соколова О.В.*

*Сущенко О.* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
професор *Гризоглазова Т.І.*

*Сюй Бінъао* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
*Соколова О.В.*

*Хаджинський Г.* – науковий керівник – професор, академік АМУ  
*Вантух М.М.*

*Чень Цюнань* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент *Соколова О.В.*

*Чжан Цзіньге* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
доцент *Скопич А.В.*

*Ясінська Н.* – науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
професор *Лисіна Н.І.*

*Наукове видання*

## **Проблеми сучасної мистецької освіти**

*Матеріали звітно-наукової конференції*

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Головний редактор** – Щолокова О.П.  
**Науковий редактор** – Гризоглазова Т.І.  
**Відповідальний секретар** – Бедна Ю.О.



Підписано до друку 21.04.2021 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Ум.др. арк. 10,52. Обл.-вид. арк 7,98  
Зам. № 123  
Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26.