

Міністерство освіти і науки України  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

**ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

*Колективна монографія*

І частина

Київ  
Вид-во “Світ знань”  
2023

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

Т 65

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

**Рецензенти:**

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

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

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

**Автори:** *Т. Бондар, А. Бохолдін, С. Горбенко, Н. Голубицька, І. Гожельник, О. Гусаченко, Ж. Дьоміна, Т. Жигінас, А. Козир, О. Кузнецова, О. Кузнецова, Л. Ліхницька, С. Миколінська, Т. Олефіренко, В. Петренко, О. Тимошенко, М. Ткач, В. Федоришин, І. Хомич, К. Чеченя, О. Щолокова, Т. Яценко.*

**Т 65** Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін. ; за заг. ред. А. Козир. – Київ : Вид-во “Світ знань”, 2023. – 364 с.

ISBN 978-966-7742-26-3

У монографії представлений трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького спрямування. Висвітлюються сучасні підходи до викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: інтеграція, етнокультурна забезпеченість, міждисциплінарні зв'язки, тощо. Визначено основні напрямки мистецької освіти, що актуалізує завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

ISBN 978-966-7742-26-3

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

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

## ЗМІСТ

Анотації.....	5
<i>Передмова</i> .....	13

### Розділ I

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

*Алла Козир, Василь Федоришин*

Інтегративні особливості змісту мистецької освіти .....	21
---	----

*Марія Ткач*

Вища мистецька освіта у постнекласичному дискурсі: між-та трансдисциплінарний вимір.....	47
---	----

*Ольга Щолокова*

Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	79
--	----

*Сергій Горбенко*

Підготовка фахівців мистецького профілю в контексті сучасних підходів до викладання навчальних дисциплін .....	106
---	-----

*Тетяна Жигінас*

До питання впливу глобалізації на розвиток освіти в Україні. Практичні аспекти вокальної підготовки в умовах дистанційного навчання .....	129
---	-----

*Контянтин Чеченя, Валентина Петренко, Ірина Гожельник*

Забезпечення емоційного благополуччя студента-інструменталіста в умовах дистанційного навчання під час військового стану .....	161
---	-----

*Тамара Яценко, Тарас Олефіренко*

Психіка митців крізь призму глибинного пізнання.....	185
--	-----

## Розділ II

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ***Ірина Хомич, Лариса Ліхницька*

Інтеграція дисциплін зі спеціальності “Музичне мистецтво” .....208

*Ольга Кузнецова, Артем Бохолдін*Врахування міжпредметних зв’язків фахових дисциплін  
в організації педагогічних практик студентів факультету мистецтв.....233*Надія Голубицька, Ольга Кузнецова*Етнопедагогічний контекст підготовки майбутніх учителів  
музичного мистецтва до практичної роботи в школі .....254*Світлана Миколінська*Міжпредметні зв’язки виробничої науково-дослідної практики  
у підготовці магістрантів музичного мистецтва .....285*Олексій Тимошенко, Жанна Дьоміна, Тетяна Бондар*Розуміння фізіологічних механізмів управління рухами  
як основа підвищення ефективності освітнього процесу музикантів.  
Структура та класифікація складнокоординаційних рухів музикантів .....307*Оксана Гусаченко*Методичні засади залучення до музичного мистецтва  
дітей з особливими потребами.....328

Annotations .....353

Відомості про авторів .....360

## А н о т а ц і ї

**Алла КОЗИР, Василь ФЕДОРИШИН. Інтегративні особливості змісту мистецької освіти.**

Підрозділ монографії розкриває особливості змісту інтегративних процесів у мистецькій освіті. Встановлені основні завдання інтегративного навчання студентів факультетів мистецтв. Інтегративні особливості змісту мистецької освіти розглянуті на прикладі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування та ін.), які щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з хоровим колективом, методика музичної освіти.

Встановлено, організація методичної підготовки вчителя музичного мистецтва полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності. Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця.

Констатовано, що впровадження інтегративних підходів до підготовки бакалаврів та магістрів в системі музично-педагогічної освіти актуалізує завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, а також розробки нових педагогічних технологій викладання, які враховували б специфічні особливості навчання на вищому рівні двоступеневої освіти.

**Ключові слова:** інтегративні особливості, диригентсько-хорові дисципліни, зміст мистецької освіти, сучасні освітні стандарти.

**Марія ТКАЧ. Вища мистецька освіта у постнекласичному дискурсі: між- та трансдисциплінарний вимір.**

Матеріал посвячений виявленню культурфілософських аспектів сучасного постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти з позицій між- та трансдисциплінарності. Встановлено, що модель знання,

яка склалася у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення, характерними ознаками якої є стабільність, лінійність, детермінізм урівноваженість тощо, не відповідає викликам та реаліям сучасного швидкозмінного світу. З'ясовано, що постнекласична реальність з її хаотичністю, неврівноваженістю, нестабільністю, нестійкістю зумовила появу нелінійного (постнекласичного) мислення, яке породжує особливе зчеплення подій та ідей (синергізм), що кардинально впливає на всі сфери інтелектуального та соціокультурного життя суспільства.

Констатовано, що в умовах цивілізаційних та парадигмальних змін освіта, як найважливіша суспільна інституція, потребує переходу від класичної (авторитарної) педагогіки до постнекласичної (людиномірної) педагогіки, яка має значний гуманістичний потенціал та детермінується постнекласичною (синергетичною) картиною світу. З метою поглибленого розуміння зазначених процесів у дослідженні проведений системний теоретичний аналіз етапності розвитку типів наукової раціональності і типів культури, що їм відповідають, відповідно до усталеної періодизації у філософії науки: класика – некласика – постнекласика.

Визначено, що вища мистецька освіта перебуває у транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої моделі. Це пов'язано з актуалізацією в її змісті між- та трансдисциплінарних когнітивно-комунікативних стратегій, які спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання. Встановлено, що перехід на між- та трансдисциплінарні позиції створює методологічне підґрунтя для реалізації людиномірного контенту у змісті вищої мистецької освіти. Наведено авторське бачення практичних напрямів реалізації між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів цілісного професійного знання та постнекласичного стилю мислення.

**Ключові слова:** постнекласика, постнекласичне мислення, наукова раціональність, нелінійність, синергетика, людиномірність, вища мистецька освіта, між- та трансдисциплінарність.

**Ольга Щолокова. Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.**

Матеріал присвячений визначенню синергетики одним із основних напрямків фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено основні напрямки синергетичної освіти: спрямованість структури і змісту освіти на відкриту інформаційну систему;

удосконалення засобів інформаційних і комунікативних технологій; забезпечення вільного доступу до світових інформаційно-освітніх ресурсів; виховання інформаційної культури особистості, активізація творчих, комунікативних і професійних можливостей людини.

Визначено, що особливістю системи міждисциплінарних зв'язків є її інтегративність. Філософською основою інтеграції є синергетика, вона виступає центральною ланкою інтеграції різних наук. У сучасних дослідженнях синергетичний принцип організації навчання поширюється на моделі творчості та мистецтва. Виникнення інтеграції є результатом високого рівня реалізації міждисциплінарних зв'язків, що припускають не просто комунікацію предметів, а встановлення глибинного зв'язку між ними. Це пояснюється тим, що вона (інтеграція) ґрунтується на загальних, для кількох предметів, наукових ідеях і концепціях, які дають цілісне уявлення про явище, людину, культуру, мистецтво тощо.

**Ключові слова:** синергетичні принципи, майбутній вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, інтеграція.

**Сергій ГОРБЕНКО. Підготовка фахівців мистецького профілю в контексті сучасних підходів до викладання навчальних дисциплін.**

В даному підрозділі висвітлюються сучасні підходи до викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: гуманізація, етнокультурна забезпеченість, міждисциплінарні зв'язки. Розглядаються особистісно орієнтована та етнокультурна компетентності педагога, основні фактори, положення і педагогічні умови на яких базується підготовка сучасного фахівця даного напрямку, стратегічні напрями підвищення якості підготовки студентів до практичної діяльності.

Зосереджується увага на видах міждисциплінарних зв'язків, функціях навчання та принципах інтегративності як процесі взаємопроникнення різних мистецьких дисциплін.

**Ключові слова:** сучасні підходи, фахівці мистецького профілю, викладання навчальних дисциплін, особистісно орієнтована, етнопедагогічна компетентність.

**Тетяна ЖИГІНАС. До питання впливу глобалізації на розвиток освіти в Україні. Практичні аспекти вокальної підготовки в умовах дистанційного навчання.**

Матеріали підрозділу розкривають зміни у світі, що стосуються задоволення потреб суспільства, відбуваючись у потоці основних сучасних тенденцій світового розвитку, де глобалізація виступає як неспинний процес, впливаючи на різноманітні сфери та базується на теорії самоорганізації

(згідно законам синергетики) і включає такі процеси, як відкритість та емерджентність. Розглянуто процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на прикладі викладання вокальних дисциплін.

Виокремлено практичні форми організації навчального процесу онлайн-освіти, внесенні пропозиції щодо механізму моніторингу якості навчання, адаптовані онлайн-засоби, які повинні зберегти і студентів, і викладачів в українських університетах в умовах війни.

**Ключові слова:** розвиток освіти, глобалізація, вокальна підготовка, студенти факультетів мистецтв, дистанційне навчання.

**Контянтин ЧЕЧЕНЯ, Валентина ПЕТРЕНКО, Ірина ГОЖЕЛЬНИК.**  
**Забезпечення емоційного благополуччя студента-інструменталіста в умовах дистанційного навчання під час військового стану.**

У матеріалах висвітлено проблему забезпечення емоційного благополуччя студента-інструменталіста в сучасних умовах життя та навчання. Одним із шляхів вирішення означеної проблеми є розвиток емоційного інтелекту студента. Емоційний інтелект – це інтегративна та дуже важлива особистісна властивість, яка сприяє розумінню власних емоцій, а також емоцій інших людей, забезпечує соціалізацію, пізнання самого себе, керування власними емоціями, поведінкою та діяльністю. Емоційно розумна особистість здатна гармонійно інтегруватися в систему людських взаємин, налагоджуючи доброзичливі стосунки з оточуючими. Означена необхідність духовного розвитку і збагачення студента через прилучення до національної культури, що, зокрема, вимагає особливої прискіпливості до відбору художнього репертуару студентів, описані окремі технології дистанційного навчання.

**Ключові слова:** забезпечення емоційного благополуччя, студент-інструменталіст, дистанційне навчання, художній репертуар.

**Тамара ЯЦЕНКО, Тарас ОЛЕФІРЕНКО.** **Психіка митців через призму глибинного пізнання.**

Матеріали монографії презентують методологічні позиції психодинамічної парадигми в її практичній реалізації шляхом аналізу творчості визначних митців. У першій частині роботи узагальнюються особистісні проблеми відомих літературних постатей, завдяки психоаналізу їх життя. Виявлено, що особистісна проблематика позначається на фізичному стані (здоров'ї) та специфіці їхньої художньо-літературної творчості. Представлено досвід окремих відомих творчих постатей М. Зоценка, Едгара По, М. Гоголя, Оноре де Бальзака в їх спробах самоаналізу, з метою виявлення власних особистісних проблем.



*Констатовано взаємозв'язок між внутрішніми стабілізованими суперечностями та психічним здоров'ям.*

*Друга частина статті присвячена художниці та поетесі Черкащини – Діані Уральській, котра виявила зацікавленість в проходженні сеансу психоаналізу із використанням її ж художніх полотен, в якості психомалюнків. У цьому є відмінність першої і другої частин даної роботи: перша презентує спроби самоаналізу особистісних проблем визначними постатями в літературній спільноті (письменників); в другій – подається стенограма “живого сеансу” діалогічного психоаналізу за методом АСПП із використанням опрідметнених засобів самопрезентації з опорою на власні картини, які набули статусу психомалюнків. Постать художниці видалась цікавою не лише у філософсько-поетичній її активності, але й в майстерності виражати власні переживання в художніх формах, які вона була готова піддати їх психоаналізу. Діалогічний психоаналіз особистісних проблем Діани Уральської засвідчив результативність використання об'єктивних (опрідметнених) засобів пізнання психіки.*

**Ключові слова:** *психодинамічна парадигма, творчість визначних митців, психомалюнок, художниця Діана Уральська, самоаналіз, художньо-літературна творчість.*

**Ірина ХОМИЧ, Лариса ЛІХІЦЬКА. Інтеграція дисциплін зі спеціальності “Музичне мистецтво”.**

*Матеріали розділу розкривають інтеграцію дисциплін спеціальності “Музичне мистецтво”, міжпредметні зв'язки, як синтез знань, інтегрованих у зміст предметів різних циклів. Міжпредметні зв'язки спрямовані на формування ціннісного ставлення учнів до світу і мають великий виховний потенціал. У період випробувань та національного відродження школа потребує чітких духовних орієнтирів, що є продуктом ідеологічної складової міжпредметних зв'язків.*

*Міждисциплінарні зв'язки у мистецькій галузі мають ряд суттєвих особливостей. Майбутні учителі музичного мистецтва повинні не тільки знати загальні наукові поняття, факти, закони, а ще мати уявлення про різні напрямки світового мистецтва, вміти узагальнювати традиційні та інноваційні наукові дослідження у галузі музикознавства, шкільної психології і педагогіки, знати і застосовувати у своїй творчій роботі музичні комп'ютерні технології та інноваційні програми. Психолого-педагогічними передумовами інтегрованого навчання є природні особливості людського мислення, у якому органічно поєднуються чуттєві, уявно-образні, раціонально-логічні, творчо-інтуїтивні аспекти пізнання.*

**Ключові слова:** *міждисциплінарні зв'язки, майбутні вчителі музичного мистецтва, інтеграція, спеціальність “Музичне мистецтво”.*

**Ольга Кузнєцова, Артем Бохолдін. Врахування міжпредметних зв'язків фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв.**

У монографії розглядаються принципи встановлення міжпредметних зв'язків фахових дисциплін в організації педагогічних практик для студентів факультету мистецтв як важливої складової міждисциплінарної інтеграції з метою оптимізації професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, інтегрованого курсу “Мистецтво”, викладачів музичних дисциплін. Розроблено практичний курс для організації педагогічної практики студентів факультетів мистецтв. Виокремлено обґрунтування доцільності встановлення міжпредметних зв'язків за рахунок включення до програм усіх фахових та інтегрованих дисциплін.

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, фахові дисципліни, організація педагогічної практики, студенти факультету мистецтв, інтеграція, фахові дисципліни.

**Надія Голубицька, Ольга Кузнєцова. Етнопедагогічний контекст підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи в школі.**

Етнопедагогічна культура розглянута в дослідженні як загальна сукупність досягнень в галузі навчання і виховання у контексті розвитку суспільно-педагогічної думки й практики. Мова йде не тільки про результативність у галузі набуття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін, педагогами-музикантами професійної компетентності, але й про результативність у царині формування особистості сучасного вчителя, здатного до провадження провідної місії – формування модерної української нації як повноцінного суб'єкта й активного рушія розвитку світової спільноти.

Виокремлено вивчення етнопедагогічної культури не лише студентів з України, а й студентів з інших держав з абсолютно іншою культурою, поглядами, виховними ідеалами, ментальністю. Ця відмінність спонукає не тільки викладачів вчити своєму предмету, а й вчитись самим у студента: його пісенній, хорovій, інструментальній культурі, що веде до взаємозбагачення та культурного розвитку як студента так і викладача.

**Ключові слова:** етнопедагогічна культура, майбутні вчителі музичного мистецтва, практична робота в школі.

**Світлана МИКОЛІНСЬКА. Міжпредметні зв'язки виробничої науково-дослідницької практики у підготовці магістрантів факультетів мистецтв.**

У розділі монографії розглядається питання міжпредметних зв'язків у проведенні науково-дослідницької практики магістрантів факультетів мистецтв. Зазначено роль науково-дослідницької практики у професійній підготовці магістрантів, зокрема, в організації та здійсненні науково-дослідницької роботи. У матеріалах вказано організаційні особливості практики, її завдання, напрямки планування індивідуальної роботи, перелік звітної документації. Окреслюється низка дисциплін, що вивчаються студентами у магістратурі, та міжпредметні зв'язки, передбачені програмою науково-дослідницької практики. Подано основні поради щодо складання списку літератури, означено особливості підготовки до оприлюднення тексту доповіді за темою магістерського дослідження. Вказано технологію написання рецензії на наукову працю, основи здійснення тьюторської роботи зі студентами молодших курсів.

**Ключові слова:** науково-дослідницька практика, підготовка магістрантів, звітна документація практики, міжпредметні зв'язки.

**Олексій ТИМОШЕНКО, Жанна ДЬОМІНА, Тетяна БОНДАР. Розуміння фізіологічних механізмів управління рухами як основа підвищення ефективності освітнього процесу музикантів. Структура та класифікація складнокоординаційних рухів музикантів.**

У розділі монографії здійснена спроба розкрити специфічність музичної діяльності, яка пов'язана зі специфічними рухами (гра на музичному інструменті, диригування тощо), що мають складну координаційну структуру. При цьому не менш важливою є роль сенсомоторних здібностей у формуванні майбутнього фахівця, що зумовлені розвитком сенсорних систем організму – зорової, слухової, вестибулярної, рухової.

Констатовано, що фізіологічні механізми побудови рухових актів пов'язані з діяльністю спеціальних відділів кори головного мозку. Важливу функцію виконують “канали” зворотного зв'язку, інформація яких є основою оцінки та координації перебігу й результатів рухів. Психофізіологічні механізми побудови та узгодженості рухів відіграють надзвичайно важливу роль у професійному навчанні музикантів.

**Ключові слова:** управління рухами, фізіологічні механізми, структура, класифікація, складнокоординаційні рухи музикантів.

**Оксана ГУСАЧЕНКО. Методичні засади залучення до музичного мистецтва дітей з особливими потребами.**

У розділі монографії здійснена спроба показати методика залучення дітей з особливими потребами до музичного мистецтва. Виокремлено п'ять рівнів підтримки в освітньому процесі для дітей з особливими потребами. Перший рівень надається дітям, які мають поодинокі та незначні труднощі; другий ступінь зорієнтовано для дітей, яким притаманні труднощі у навчання легкого ступеня прояву; третій рівень надається учням з проявом труднощів помірного ступеня прояву; четвертий рівень забезпечує поміч дітям з труднощами тяжкого ступеня прояву; п'ятий рівень надається учням, що виявляють труднощі найтяжчого ступеня прояву. Згідно того, до якої категорії відносяться зараховані до загальноосвітнього закладу учні, що потребують особливої освітньої підтримки, адміністрацією даної школи відкриваються спеціальні та інклюзивні класи.

Надані рекомендації щодо організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Специфіка практичної підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти обов'язково має містити "пункт" щодо збереження психічного здоров'я самого вчителя, який здійснює саморегуляцію на усіх рівнях від психофізичного до ціннісно-орієнтовного сприйняття. Слідкувати за своїм психічним та фізичним здоров'ям, бути у формі супервізії (індивідуальної чи групової) задля уникнення професійного вигорання, а також інтервізії (самопідтримки, обміну досвідом та інформацією з колегами).

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, музичне мистецтво, методичні засади, супервізія, інтервізія.

## *Передмова*

Удосконалення системи освіти та підвищення якості фахової підготовки вчителів в Україні визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освітньої сфери у відповідність до нових соціально-економічних вимог. Пошук нових прогресивних технологій музичного навчання в галузі мистецької освіти методологічно ґрунтується на культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта.

Актуальність організації процесу мистецького навчання в закладах освіти України пов'язана з трансдисциплінарністю, що враховує ряд суттєвих особливостей мистецької сфери. Міждисциплінарні зв'язки у мистецькій галузі мають враховувати, що майбутні учителі музичного мистецтва повинні не лише знати загальні наукові поняття, факти, закони, а ще мати уявлення про різні напрямки світового мистецтва, вміти узагальнювати традиційні та інноваційні наукові дослідження у галузі музикознавства, шкільної психології і педагогіки, знати і застосовувати у своїй творчій роботі музичні комп'ютерні технології та інноваційні програми.

Вища мистецька освіта перебуває у транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої моделі. Це пов'язано з актуалізацією в її змісті між- та трансдисциплінарних когнітивно-комунікативних стратегій, які спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання. Зосереджується увага на видах міждисциплінарних зв'язків, функціях навчання та принципах інтегративності як процесі взаємопроникнення різних мистецьких дисциплін.

Сукупність вищезазначених концептуальних положень мистецького навчання, що закладають наукові підвалини колективної монографії “Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю”, обумовлює її тематично-

сенситивну структурування у відповідності до основних векторів-напрямів.

Особливості змісту інтегративних процесів у мистецькій освіті розкриває публікація **А. Козир і В. Федоришина**. Вона розкриває основні завдання інтегративного навчання студентів факультетів мистецтв на прикладі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Проблеми вищої мистецької освіти у транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої моделі розкриває **М. Ткач**. Це пов'язано з актуалізацією в її змісті між- та трансдисциплінарних когнітивно-комунікативних стратегій, які спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання. Перехід на між- та трансдисциплінарні позиції створює методологічне підґрунтя для реалізації людиномірного контенту в змісті вищої мистецької освіти.

Матеріал присвячений визначенню синергетики одним із основних напрямків фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва подає **О. Щолокова**. Нею визначено основні напрямки синергетичної освіти: спрямованість структури і змісту освіти на відкриту інформаційну систему; удосконалення засобів інформаційних і комунікативних технологій; забезпечення вільного доступу до світових інформаційно-освітніх ресурсів; виховання інформаційної культури особистості, активізація творчих, комунікативних і професійних можливостей людини. **С. Горбенко** розглядає особистісно орієнтовану та етнокультурну компетентності педагога, на яких базується підготовка сучасного фахівця, стратегічні напрями підвищення якості підготовки студентів до практичної діяльності.

У публікації **Т. Жигінас** висвітлені практичні форми організації навчального процесу онлайн-освіти, внесенні пропозиції щодо механізму моніторингу якості навчання, адаптовані онлайн-засоби, які повинні зберегти студентів і викладачів в українських університетах в умовах війни. До цієї ж тематики, через проблему розвитку емоційного інтелекту звернений матеріал **К. Чечені, В. Петренко, І. Гожельник**. Розглядаючи емоційний інтелект як інтегративну особистісна властивість, яка сприяє розумінню

власних емоцій, а також емоцій інших людей, забезпечує соціалізацію, пізнання самого себе, керування власними емоціями, поведінкою і діяльністю, особистість здатна гармонійно інтегруватися в систему людських взаємин, налагоджуючи доброзичливі стосунки з оточуючими.

Розкриття психіки митців через призму глибинного пізнання здійснено **Т. Яценко** і **Т. Олефіренко**, які презентують методологічні позиції психодинамічної парадигми в її практичній реалізації шляхом аналізу творчості визначних митців. У першій частині роботи узагальнюються особистісні проблеми відомих літературних постатей, завдяки психоаналізу їх життя. Друга частина розділу присвячена художниці та поетесі Черкащини – Діані Уральській, яка виявила зацікавленість в проходженні сеансу. Постать художниці видалась цікавою не лише у філософсько-поетичній її активності, але й в майстерності виражати власні переживання в художніх формах, які вона була готова піддати їх психоаналізу. Використання опрідметнених засобів самопрезентації з опорою на власні картини набули статусу психомалюнків. Діалогічний психоаналіз особистісних проблем Д. Уральської засвідчив результативність використання об'єктивних (опрідметнених) засобів пізнання психіки.

Проблемами загальноосвітньої школи переймаються **І. Хомич** і **Л. Ліхіцька**. Матеріали розділу розкривають інтеграцію дисциплін спеціальності “Музичне мистецтво”, міжпредметні зв'язки, як синтез знань, інтегрованих у зміст предметів різних циклів. Міжпредметні зв'язки спрямовані на формування ціннісного ставлення учнів до світу і мають великий виховний потенціал. У період випробувань та національного відродження школа потребує чітких духовних орієнтирів, що є продуктом ідеологічної складової міжпредметних зв'язків. Цією проблематикою з проєкцією на організацію педагогічних практик студентів займаються **О. Кузнєцова** та **А. Бохолдін**. Вони розробили практичний курс для організації педагогічної практики студентів факультетів мистецтв й обґрунтували доцільності встановлення міжпредметних зв'язків за рахунок включення до програм усіх фахових та інтегрованих дисциплін.

Етнопедагогічну культуру розглядають в дослідженні **Н. Голубицька та О. Кузнецова**. Вона визначена як загальна сукупність досягнень в галузі навчання і виховання у контексті розвитку суспільно-педагогічної думки й практики. Питання міжпредметних зв'язків у проведенні науково-дослідницької практики магістрантів факультетів мистецтв переймається **С. Миколінська**, яка визначає роль науково-дослідницької практики у професійній підготовці магістрантів, зокрема, в організації та здійсненні науково-дослідницької роботи. У матеріалах вказано організаційні особливості практики, її завдання, напрямки планування індивідуальної роботи, перелік звітної документації.

Розуміння фізіологічних механізмів управління рухами здійснено **О. Тимошенко, Ж. Дьоміною та Т. Бондар**. Вони розкривають специфічність музичної діяльності, яка пов'язана зі специфічними рухами (гра на музичному інструменті, диригування тощо), що мають складну координаційну структуру. При цьому не менш важливою є роль сенсомоторних здібностей у формуванні майбутнього фахівця, що зумовлені розвитком сенсорних систем організму – зорової, слухової, вестибулярної, рухової.

У розділі монографії **О. Гусаченко** здійснена спроба показати методику залучення дітей з особливими потребами до музичного мистецтва. Виокремлено п'ять рівнів підтримки в освітньому процесі для дітей з особливими потребами. Надані рекомендації майбутнім учителям музичного мистецтва щодо організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Специфіка практичної підготовки педагога в умовах інклюзивної освіти обов'язково має містити "пункт" щодо збереження психічного здоров'я самого вчителя, який здійснює саморегуляцію на усіх рівнях від психофізичного до ціннісно-орієнтовного сприйняття. Слідкувати за своїм психічним та фізичним здоров'ям, бути у формі супервізії (індивідуальної чи групової) задля уникнення професійного вигорання, а також інтервізії (самопідтримки, обміну досвідом та інформацією з колегами).



---

## *Preface*

Improving the education system and improving the quality of professional training of teachers in Ukraine is a defining socio-cultural problem, the solution of which is to bring the educational sphere in line with new socio-economic requirements. The search for new progressive technologies of music education in the field of art education is methodologically based on the culture-creating paradigm, the strategic goal of which is the formation of an individual as a creative subject.

The relevance of the organization of the art education process in educational institutions of Ukraine is related to transdisciplinarity, which takes into account a number of essential features of the art sphere. Interdisciplinary connections in the field of art should take into account that future music teachers should not only know general scientific concepts, facts, laws, but also have an idea of different directions of world art, be able to generalize traditional and innovative scientific research in the field of musicology, school psychology and pedagogy, to know and apply musical computer technologies and innovative programs in their creative work.

Higher art education is in a transitive state of transition from a non-classical to a post-classical educational model. This is connected with the actualization in its content of inter- and transdisciplinary cognitive-communicative strategies, which are aimed at overcoming the limitations of disciplinary organized knowledge. Attention is focused on the types of interdisciplinary connections, the functions of learning and the principles of integrability as a process of interpenetration of different artistic disciplines.

The set of the above-mentioned conceptual provisions of artistic education, which lay the scientific foundations of the collective monograph "Transdisciplinary dimension of training of specialists in the artistic profile", determines its thematic and sensitive structuring in accordance with the main vectors-directions.

The publication of A. Kozyr and V. Fedoryshin reveals the peculiarities of the content of integrative processes in art education. It breaks down the main tasks of the integrative education of students of the faculties of arts on the example of conducting and choral training of future music teachers. The problems of higher art education in the transitive state of transition from non-classical to post-classical educational model are revealed by M. Tkach. This is connected with the actualization in its content of inter- and transdisciplinary cognitive-communicative strategies, which are aimed at overcoming the limitations of disciplinary organized knowledge. The transition to inter- and transdisciplinary positions creates a methodological basis for the implementation of human-dimensional content in the content of higher art education.

The material is devoted to the definition of synergy as one of the main areas of professional training of future music teachers, presented by O. Shcholokova. It defines the main directions of synergistic education: the focus of the structure and content of education on an open information system; improvement of information and communication technologies; ensuring free access to global information and educational resources; education of the informational culture of the individual, activation of creative, communicative and professional capabilities of a person. S. Horbenko examines the personally oriented and ethnocultural competence of the teacher, which is the basis of the training of a modern specialist, strategic directions for improving the quality of training students for practical activities.

In the publication of T. Zhiginas, practical forms of organizing the educational process of online education are highlighted, proposals are made regarding the mechanism for monitoring the quality of education, and online tools are adapted, which should save students and teachers in Ukrainian universities in war conditions. The material of K. Checheny, V. Petrenko, I. Gozhelnyk is addressed to the same topic, due to the problem of the development of emotional intelligence. Considering emotional intelligence as an integrative personal property that contributes to understanding one's own emotions, as well as the emotions of other people, provides socialization, self-knowledge, management of one's own emotions, behavior and activities, the

---

individual is able to harmoniously integrate into the system of human relationships, establishing friendly relations with others.

T. Yatsenko and T. Olefirenko, who present the methodological positions of the psychodynamic paradigm in its practical implementation through the analysis of the work of prominent artists, revealed the psyche of artists through the prism of deep knowledge. The first part of the work summarizes the personal problems of famous literary figures, thanks to the psychoanalysis of their lives. The second part of the chapter is dedicated to the artist and poetess of Cherkassy – Diana Uralska, who expressed interest in attending the session. The figure of the artist appeared to be interesting not only in her philosophical and poetic activity, but also in her ability to express her own experiences in artistic forms, which she was ready to subject to psychoanalysis. The use of objectified means of self-presentation based on one's own pictures acquired the status of psychopictures. D. Uralska's dialogical psychoanalysis of personal problems proved the effectiveness of using objective (objectified) means of psychological knowledge.

I. Khomych and L. Likhitzka are concerned with the problems of the comprehensive school. The materials of the section reveal the integration of the disciplines of the "Musical Art" specialty, intersubject connections, as a synthesis of knowledge integrated into the content of subjects of various cycles. Cross-curricular connections are aimed at forming a value attitude of students to the world and have great educational potential. In the period of trials and national revival, the school needs clear spiritual guidelines, which is a product of the ideological component of interdisciplinary connections. O. Kuznetsova and A. Boholdin deal with this issue with a projection on the organization of students' pedagogical practices. They developed a practical course for the organization of pedagogical practice of students of the faculties of arts and substantiated the expediency of establishing interdisciplinary connections due to the inclusion of all specialized and integrated disciplines in the programs.

Ethno-pedagogical culture is considered in the research of N. Golubytska and O. Kuznetsova. It is defined as a general set of achievements in the field of education and upbringing in the context of the development of socio-pedagogical thought and practice. The

question of interdisciplinary connections in the conduct of scientific research practice of master's students of the faculties of arts is taken up by S. Mykolinska, who defines the role of scientific research practice in the professional training of master's students, in particular, in the organization and implementation of scientific research work. The materials indicate the organizational features of the practice, its tasks, directions for planning individual work, and a list of reporting documentation.

Understanding of the physiological mechanisms of movement control was carried out by O. Tymoshenko, Zh. Dyomina and T. Bondar. They reveal the specificity of musical activity, which is associated with specific movements (playing a musical instrument, conducting, etc.) that have a complex coordination structure. At the same time, the role of sensorimotor abilities in the formation of the future specialist, which are determined by the development of the body's sensory systems – visual, auditory, vestibular, motor – is no less important.

In the section of O. Husachenko's monograph, an attempt was made to show the method of involving children with special needs in musical art. There are five levels of support in the educational process for children with special needs. Recommendations are given to future music teachers regarding the organization of educational activities for children with special educational needs. The specifics of the practical training of a teacher in the conditions of inclusive education must necessarily contain a "clause" regarding the preservation of the mental health of the teacher himself, who carries out self-regulation at all levels from psychophysical to value-oriented perception. Monitor your mental and physical health, be in the form of supervision (individual or group) to avoid professional burnout, as well as interview (self-support, exchange of experience and information with colleagues).

---

# Розділ I

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Алла Козир, Василь Федоришин

### ІНТЕГРАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Інтегративна концепція розвитку освітньої галузі в Україні визначає її вплив практично на всі процеси, і перш за все, на активізацію творчого потенціалу особистості, на її самореалізацію. Тому сучасні державні документи в Україні спрямовані на необхідність оцінювання результативності освіти за особистісно-орієнтованими параметрами. У цих документах проголошено, що державна освітня політика спрямована на забезпечення умов для всебічного розвитку особистості [8; 11; 18]. Отже, завдання оцінки якості освіти за результатами модульного навчання є актуальним для політиків, представників органів державного управління, науковців та педагогів.

Основними завданнями інтегративних процесів є: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці; формування мережі ЗВО, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б

потреби кожної людини та держави в цілому; підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя; запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство; пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю з іншого; розробка інтегративної моделі мікромоніторингу навчальних закладів. Розглянемо цей процес на прикладі диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до формування основ професійної майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б. Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути “теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону” [3, 65]. Таким чином для оволодіння основами фахової майстерності необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою. Практика засвідчує, що професійна майстерність хормейстера забезпечується єдністю психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної та методичної підготовки.

Формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських тощо). Безумовно, важливою у цьому ракурсі є музично-теоретична підготовка, котра дає майбутньому вчителю музики розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва, закономірностей розвитку історії та теорії музики. Необхідність такої якісної підготовки зумовлена тим, що майбутній учитель музики повинен уміти орієнтуватися в музиці різноманітних течій та спрямувань, знати найбільш видатні твори музичного мистецтва, вміти охарактеризувати як засоби їх музичної виразності, так і майстерність виконання цих творів, адже невід'ємною частиною

роботи вчителя музики є його вміння аналізувати музичні твори різних епох, стилів та жанрів, композиторських шкіл. Музично-теоретичні дисципліни розглядають музичне мистецтво з позицій формування цілісного уявлення про світовий культурно-історичний процес. Також майбутні вчителі музичного мистецтва вивчають загальні закономірності типології музичних культур, категорії та поняття музичного фольклору, набувають навичок майстерного застосування цього матеріалу в процесі проведення бесід зі школярами.

Вимоги до змісту інструментальної підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва найбільш різноманітні та мають свої особливості. Завдання, котрі вирішуються в класі основного та додаткового інструменту підпорядковані проблемам підготовки сучасного вчителя, їх вирішення є важливою умовою майбутньої фахової діяльності студентів інститутів мистецтв. Метою інструментальної підготовки є виховання висококваліфікованого музиканта, який здатен творчо розкрити художній зміст музичного твору, пізнаючи тим самим виконавську майстерність.

Проте суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики грають диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці учителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш

важливою (співоча діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами, тим формувати фахову майстерність.

Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування та ін.), котрі щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з шкільним хоровим колективом, методика музичної освіти.

Безумовно, основою професійної майстерності вчителя є знання методики музичної освіти школярів, котра синтезує всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель, об'єднуючи її в систему знань необхідних у процесі продуктивної діяльності. Адже знання методики музичної освіти озброює майбутнього вчителя сучасними методами, знайомить його з різноманітними видами музичної діяльності з школярами, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії з дитячими колективами, допомагає набувати навички самостійної роботи з науковою літературою.

Організація методичної підготовки вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності. Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця; так читання хорових партитур не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом "хорової органіки" (А. Авдієвський) [1], тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу; хоровий клас, котрий є базовим у



фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та підготовлює студентів до творчого спілкування з дитячим хором колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у творче русло.

У музично-педагогічній освіті все більше створюється необхідність створення інтеграційної системи знань про музику, котра вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Результати проведеного опитування дозволили визначити найбільш сутнісні недоліки цього процесу, котрі полягають у: незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами фахового та психолого-педагогічного циклів; суттєвому розриві між теоретичними знаннями та практичним їх викладанням мистецьких дисциплін; неповному координуванні навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, котра породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами знань, умінь та навичок; відсутності логічних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу; ізольованому вивченні основних фахових дисциплін, яке не дозволяє отримати закінчене уявлення про властивості цілого.

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється послідовно на протязі всього періоду навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Деякою мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, котра готує студентів

до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань.

Проведений теоретичний аналіз сутності та структури диригентсько-хорової підготовки на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів виявив інтегральну природу останньої, зумовлену єдністю базисно-комплексного навчання. З огляду на це, в контексті теоретичного та практичного вирішення проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у циклі диригентсько-хорових дисциплін постає потреба обґрунтування такого педагогічного підходу, який уможлиблює необхідну цілісність становлення вказаної особистісної підструктури. Це, перш за все, використання педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу формування фахової майстерності майбутніх учителів музики через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавської діяльності (участь у виступах навчального хорового колективу та керівництво їм у процесі практикуму роботи з хором).

Проте позитивні аспекти розглянутої диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва входять у суперечність з реальним станом останньої. Так, доцільно констатувати її недостатню спрямованість на врахування специфіки завдань музично-естетичного навчання школярів, відсутність у майбутніх учителів музики навичок самостійного аналізу хорових творів шкільного репертуару, епізодичність використання сучасних методів активного навчання, котрі покликані озброювати майбутніх учителів продуктивними технологіями музично-педагогічної діяльності.

На думку А. Болгарського, диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво вираженні риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні

фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору [6, 11].

Хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва. Співати здатна кожна дитина, й спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. Тому підготовка майбутнього вчителя музики повинна бути скерованою на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів. А. Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, “залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В. Сухомлинський” [1, 6].

Саме з цієї позиції важливим є той факт, що колективні форми та види музикування: хоровий спів, участь у різноманітних оркестрах та ансамблях (музичних, музично-ритмічних, музично-драматичних, танцювальних, театральних тощо) є природно-характерною спільною діяльністю у якій всі її учасники відповідають за якість художньо-емоційного виконання мистецьких творів та стають учасниками творчого процесу, адже під час виконання мистецьких творів вони підкоряються єдиним етичним, художньо-виконавським, метро-ритмічним, агогічним законам у яких музика виступає об’єднуючою та керівною ланкою духовного поєднання у творчий колектив.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва учнівським колективом майбутньому вчителю необхідна здатність керувати собою і через себе – усіма компонентами педагогічної діяльності на ґрунті зворотного зв’язку, а саме: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; специфіка сприйняття учнями дій педагога; вибір оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Тому професійну майстерність учителя

доцільно розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога з високим рівнем самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Виходячи з цього формулювання, важливими властивостями акмеологічного становлення особистості вчителя музики доцільно визначити гуманістичну спрямованість його діяльності як найголовнішу характеристику майстерності; професійну компетентність; наявність музичних та педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною та музично-фаховою технікою, котра здатна виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізувати всю структуру його педагогічної діяльності.

Основним завданням формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи. З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому.

Якщо розглядати майстерність музичного виконавства як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення даної епохи то рівень професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу базується на ґрунті вмінь та навичок, що сформувалися за роки навчання. У діяльності керівника хорового колективу проявляються в єдності сенсорні, рухові, сугестивні, ейдетичні, мовні, інтелектуальні, виконавські уміння та навички й навички колективної комунікативної діяльності та спілкування. Навички, накопичені студентами протягом навчання допомагають у майбутній роботі з керівництва хоровими колективами творчо використовувати знання та уміння у нових, більш складних умовах.

Музичні знання, навички та уміння повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності. Але очевидно, що опанувати цю систему можливо лише в комплексній сполучі з психолого-педагогічною, естетичною, моральною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію керівника шкільного хорового колективу. Лише така художньо-естетична освіта може бути достеменно професійною та формувати диригентсько-хорову майстерність фахівця.

Таким чином, диригентсько-хорова, вокальна та інструментальна підготовка у єдності формують виконавську майстерність керівника хорового колективу. Вони створюють необхідну практичну базу “живого інтонування”, без якого неможливе музичне навчання, а тим більше, формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Музичне мистецтво найменше може бути пізнано шляхом тільки теоретичного навчання. У роботі з хоровим колективом учителю музики необхідні швидка орієнтація на інтонаційні, метро-ритмічні, ансамблеві, ладо-гармонічні, агогічні, динамічні неточності в музичних творах, що необхідно виробити за роки навчання у ВНЗ вивчаючи диригентсько-хорові дисципліни. Виправлення помилок та вірне створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє визначити інтеграційний характер диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки студента, що поєднує навички інтелектуальної та слухової роботи з технікою кваліфікованого сприйняття-прочитання та виконавської реалізації нотного тексту.

Професійна підготовка керівника хорового колективу забезпечує, насамперед, його вільне практичне опанування виразних засобів музичного мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Ефективна диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу, створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загально-музичному розвитку

фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати ряд необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання професійної майстерності. Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її у всі інші види роботи призводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, пропускаючи їх через специфічні завдання, котрі створюють умови для ефективного опанування професією.

Оволодіння основами професійної майстерності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів передбачає здійснення підготовки керівників шкільних хорових колективів, в основному, за трьома напрямками: доскональне вивчення музично-теоретичного матеріалу; опанування диригентської техніки; вивчення вокально-хорової технології та методики роботи з хором.

У процесі підготовки до практичної роботи з школярами майбутнім керівникам хорових колективів необхідно: всіляко розширювати свою образно-емоційну сферу свідомості й глибоко, різнобічно розвивати її у музично-теоретичному відношенні; опанувати специфічний комплекс моторних навичок, тобто техніку диригування, яка набувається у процесі загального творчого розвитку студентів та повинна відбивати цей розвиток; націлювати себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокалом й методикою роботи з хором та з різними віковими групами школярів.

Доцільно зазначити, що хоч вказані елементи повинні перебувати у гармонійній рівновазі, але на практиці так буває не завжди. Навіть у диригентів-професіоналів музикальність іноді не поєднується з розробленою технікою диригування, а обидві ці якості не обов'язково супроводжуються вмінням проводити репетиційну роботу з хором. Таким чином навіть при певній відповідності цих рис, якась одна переважає над іншими. Особливо виразно ця диспропорція проявляється у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, внаслідок чого виникає небезпечна однобічність у розвитку студентів, які через брак життєвого досвіду здебільшого не можуть цілком критично

---

поставитись до тих або інших прогалин у своїй практичній діяльності.

У процесі практичних занять з хорового диригування та на хорових заняттях майбутньому вчителю музики слід розвивати виконавські здібності, які необхідні йому для ефективного впливу на хоровий колектив, адже саме вияв цих здібностей викликає яскраві емоційні переживання у хористів й тим самим збагачує їх духовний світ. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих партій хору, чим здійснює показ музичного твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан хормейстера поступово передається колективу виконавців, у якому цей творчий стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору.

Специфіка опанування основами професійної майстерності полягає в тому, щоб всебічний музичний розвиток поєднувати з вдосконаленням техніки диригування. Усі ці ознаки особливо проявляються у процесі репетиційної роботи з хором. Практична діяльність, поряд з високою професійністю, характеризується інтенсивністю та великою напругою. Відчутними результатами такої роботи є стрімке піднесення диригентсько-хорової майстерності вихованців, їх творче зростання як наслідок безперервного набуття все нових знань та навичок.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін важливо щоб, у кожному студенті педагог, насамперед, бачив не покійного виконавця своїх намірів (хоч самі по собі вони дуже цікаві та повчальні, у високому значенні цього слова), а художню особистість, артистичну індивідуальність, яку доцільно не лише заганяти у рамки своїх намірів, а розвивати, щоб дати розквітнути індивідуальним мистецьким нахилам. З цього приводу доцільно згадати вислів О. Рудницької, яка запевняла, що у процесі навчання “повинна бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя шляхом наслідування” [20, 112]. У цьому процесі педагогу необхідно зберегти творчу свободу студента, уважно ставитись до його суб’єктивних рис, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця. Спрямовуючи художньо-музичне мислення

своїх учнів тактовно, без надмірного педагогічного деспотизму, педагог залишає їм можливість для індивідуального трактування музичних творів. Виконавські здібності, які необхідні диригенту для ефективного впливу на хоровий колектив, викликають яскраві емоційні переживання у виконавців, та тим самим збагачують їх духовний світ. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих партій хору, чим здійснює показ твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан диригента поступово передається колективу виконавців, у якому цей творчий стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору. З цього приводу своє творче кредо А. Авдієвський характеризує так: “Я як хормейстер маю можливість – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей з повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити ... в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий” [1, 21].

Основним завданням вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є націлення студентів на постійне акмеологічне самостановлення у процесі майбутньої практичної діяльності. Закладає ці основи ефективна самостійна робота майбутніх учителів музики під контролем педагогів. Полягає ця робота, перш за все, у виробленні у студентів відповідального ставлення до авторського тексту. Звичку до точного його прочитання майбутній диригент-хормейстер повинен розуміти як одну з необхідних передумов вдалого художнього виконання. Це не лише суворе дотримання пауз, штрихів тощо (недбалість та приблизність неприпустимі); адже завдання необхідно ставити більш об’ємно: виконавець в авторському тексті повинен побачити абсолютно все – художній зміст, фразування, штрихи, динаміку, термінологію тощо. Все це допомагає втіленню головного виконавського завдання – якомога глибше проникнути у творчий задум автора музичного твору та донести його художню цінність до виконавців. Не залишаються поза його увагою також



питання, що стосуються системи самостійної роботи студентів, її осмислення, визначення змістовності, найбільш раціональних методів та прийомів досягнення поставленої мети. Усі ці підходи повинен об'єднувати високий рівень розвитку диригентсько-хорової майстерності та професійних здібностей, широта світогляду майбутніх керівників шкільних хорових колективів.

Важливою ознакою роботи інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з формування фахової майстерності бакалаврів та магістрів є постійна увага до укріплення їх музично-теоретичної бази, як однієї з найважливіших умов осмисленого виконання музичних творів. Детальний аналіз структури твору, особливості його фактурної будови, форми, вокально-хорових ознак є основним показником виконавської культури майбутнього керівника хорового колективу. З цього приводу, на нашу думку, доречно узагальнити досвід роботи видатного митця хорової справи ХХ століття професора П. Муравського, який органічно поєднав у своїй діяльності відданість високому мистецтву, збереження традицій української культури, яскравий індивідуальний диригентський стиль, створення національної хорової школи.

Диригентсько-хоровій школі П. Муравського властиві виняткова творча увага та індивідуальний підхід до підготовки хормейстерів. Він вважав, що в кожному із студентів доцільно бачити живу індивідуально неповторну особистість. Виховання студентів може стати інструментом розвитку лише в тому випадку, якщо якомога глибше розпізнати їх індивідуальні особливості у всій багатоманітності даного поняття. Адже всі студенти мають різний темперамент, різні характери, різні смаки та устремління, різні погляди та довузівську підготовку. Тому завданням педагога є глибоке вивчення та використання своїх спостережень у практичній діяльності. Залежно від особливостей кожного студента, педагогу необхідно застосовувати відповідні методи та прийоми впливу. П. Муравський по-різному займався не лише з різними студентами, а й урізноманітнював форми роботи навіть з одним і тим самим студентом. Як тонкий музикант-психолог він умів знаходити шлях до душі кожного свого вихованця, вмів відшукати властиві

кожному індивідуальні особливості, зберегти їх, дати їм можливість розкритися природнім шляхом. Тому так відрізняються за своїми творчими індивідуальностями, виховані ним хормейстери: кожний має своє творче обличчя, кожен говорить своєю мовою.

У процесі творчої педагогічної діяльності П. Муравський виробив прийоми неповторного хорового мовлення, яке базується на сприйнятті музичної мови як даності, що виявляє свою специфіку через характерне мовлення-інтонування. Як зазначила О. Бенч-Шокало, у процесі живого інтонування хорового колективу під орудою П. Муравського “музична мова набуває нових смислових значень. Звідси точність його визначення – “Написана музика, це ще не музика” [5]. Найвражаючим у художньому стилі П. Муравського є досконалість інтонації, точність настрою й краса звуку, його своєрідний звуковий ідеал. Маючи оцей звуковий образ співу в своєму слуховому передчутті й знаючи “мову почуттів” цієї традиції, Павло Іванович завжди забезпечував хоровому звучанню національну своєрідність. Його індивідуальне виконавство несе в собі неповторні ознаки національного духу і тим самим набуває загальнолюдського значення” [5, 148].

У своїй практичній діяльності П. Муравський важливу роль відводив особистому прикладу диригента хору, особливо на етапі знайомства та представлення нового музичного твору та вироблення виконавського плану його трактування. Але він ніколи не вимагав сліпого наслідування власної диригентської манери і не нав’язував свій варіант виконавської інтерпретації твору. Працюючи у класі хорового диригування, він рідко демонстрував, як потрібно зробити той чи інший твір і як його інтерпретувати. Роботу над хоровим твором П. Муравський завжди вважав основною ланкою в системі підготовки молодого музиканта – це й експериментальна лабораторія, і невичерпне джерело знань, і виконавська діяльність. Саме тут студент одержує професійні навички та опановує таємниці диригентської майстерності. П. Муравський вважав, що саме у класі хорового диригування формується особистість майбутнього фахівця. Дуже обережно ставився він до творчої індивідуальності студента, й це є визначним

моментом у його методичній роботі, адже він ставить собі за мету розкрити та розвинути яскраві риси диригентсько-хорового виконавства у кожному студентові, виховуючи, тим самим, творчу особистість.

Доцільно зазначити, що П. Муравський ніколи не залишав поза увагою техніку хорового диригування. Він приділяє багато уваги виробленню навичок звуковедення з допомогою характерних жестів, котрі опрацьовує майже кожен урок. У процесі диригування, як вважає майстер, важливо ретельно відпрацьовувати ауфтаки, бо саме вони несуть інформацію, яку подає хормейстер. Педагог ретельно відпрацьовує усі диригентські жести, що допомагають студентам керувати хором. Безумовно не кожен студент може це зробити на тому рівні, якого бажає педагог. З цього приводу П. Муравський підкреслював, що у диригентсько-хоровому виконавстві жести не можна подавати механічно, поза музичними асоціаціями, бо вони виступають як носії інформативного та образного змісту музичного твору. З яким би рівнем підготовки студент не вступав у його клас, педагог прагне якомога вище підняти рівень його виконавської майстерності.

Формування професійної майстерності бакалаврів та магістрів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає всебічний розвиток їхніх як музичних здібностей, так і професійно-педагогічних. Тому акмеологічне зростання хорового диригента знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, що отримує свій розвиток у процесі систематичних занять. Керівнику хорового колективу необхідні глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. У процесі цієї роботи доречно особливу увагу звертати на поглиблення знань про елементи хорової звучності, що містять: інтонацію та стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикцію та артикуляцію розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту хорового твору – дають можливість хормейстеру домогтися створення злагодженого колективу. Висока результативність диригентсько-хорової підготовки студентів

інститутів мистецтв педагогічних університетів є основоположною ланкою, з допомогою якої можна визначити наскільки майбутні фахівці опанували теоретичний матеріал та виконавське мистецтво, чи зуміють вони застосувати все це у практичній діяльності.

Для успішного здійснення диригентсько-хорової діяльності майбутньому керівнику хору необхідно мати цілий комплекс фахових здібностей, серед яких доцільно виокремити хороший музичний слух, як мелодичний, так і гармонічний, щоб уміти почути не лише кожну хорову партію, а й їхнє співвідношення. Чистота інтонації та строю є основним аспектом, на якому тримається мистецтво хорового співу [22]. Отже принцип чистого інтонування є основою навчання хорового диригента та його подальшої практичній діяльності. Робота над інтонацією та строем найбільш важкий та довготривалий процес, що вимагає від хормейстера та його колективу постійної слухової уваги. Вирішальну роль чисте інтонування відіграє у процесі виконання хорових творів без супроводу. Без чистоти інтонування виконання хорового твору немає художньої перспективи, тому, що всі інші елементи хорової звучності без цього не можуть взаємодіяти. Чистота інтонації та строю багато в чому залежать й від образно-емоційного розкриття характеру виконуваного твору, від взаємозв'язку всіх елементів хорової партитури.

Виховання майбутнього вчителя музики як хорового диригента можливе тільки в умовах високохудожнього навчального хору. Як доцільно зазначив П. Муравський “студентський хор має бути еталоном для наслідування, зразком для професійного зростання. Лише у хорі студент пізнає всі таємниці хорової звучності. У консерваторіях, де хор не є центральною дисципліною (і не тільки як навчальний, але і як концертуючий), натомість спеціальністю називають техніку диригування у класі під “рояль”, там досить часто випускають диригентів двох видів: “махальників” і “розмовників”. Одні чудово диригують руками, інші чудово говорять про хоровий спів, але ні перші, ні другі не зможуть створити справжнього хорового колективу” [5, 17].

У процесі формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу необхідно

розвинути вміння переконливо розкривати художній зміст твору на основі досконалого вивчення хорової партитури. Уся робота керівника хору над елементами хорової звучності підпорядкована цій меті. Між усіма складовими компонентами, котрі формують повноцінне хорове звучання, існує нерозривний зв'язок та взаємовплив, у результаті яких кожен елемент несе у собі риси всього цілого. Розкривати художній зміст хорового твору керівник повинен суворо дотримуючись авторського тексту твору. Хоровий навчальний колектив, у процесі спільної діяльності, покликаний виразними засобами хорового мистецтва якнайповніше висловити ідейно-образний зміст твору, його емоційний настрій та характер. Прагнення керівника хору повинно бути спрямоване на доведення всіх елементів хорової звучності до певної професійної майстерності, бути повноцінним елементом цілісного процесу.

Специфіка роботи з хоровим колективом повинна бути побудованою на засадах діалогової взаємодії. Унаслідок використання механізмів творчого спілкування школярам значно легше сприймати та розшифровувати інформацію музичного мислення, що надходить від учителя, оскільки в даному випадку трактування керівника хору може майже повністю співпадати з психічним налаштуванням колективу. Звідси з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ними, що активно сприяє процесу спільної творчої діяльності. У той же час керівник хорового колективу, із свого боку, завжди повинен сприяти розвиткові розумної зустрічної художньої ініціативи школярів, активно спрямовувати їх творчий потенціал на нові інтерпретаційні ідеї, домагатися від виконавців нестандартного трактування своїх партій.

Отже, найбільш рельєфно професійна майстерність майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність вчителя, котра пов'язана з невпинним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, вміння встановлювати

контакти з учасниками хорového колективу, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка, ерудиція тощо.

Здатність до оптимального спілкування майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорového колективу є одним із основних елементів його професійної майстерності, тому, що від цієї здібності залежить ефективність роботи керівника з хоровим колективом, морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності. Спілкування – завжди діалог. Зовсім не обов'язково, щоб він відбувався з допомогою природної мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не “слова” як такі. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у нашій психіці у вигляді певної моделі, закодованого у мозку відбитка об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується у певному ступені на вербальних поняттях, котрі є природнім ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, як відомо, не можуть бути адекватно вираженими з допомогою слів. Це, тим більше, стосується музики, як особливої мови спілкування, що будується на емоційній змістовності різноманітних образів. Регулюючи дії колективу, вчитель крім професійної мови жестів, застосовує у якості одного із засобів передачі інформації та психологічних впливів особливим чином закодовану мову: активно спрямоване на виконавця внутрішнє мовлення. За своєю формою цей процес багато в чому нагадує звичайну розмову-діалог (у нашому випадку – беззвучний) між партнерами за спільною діяльністю, який виражає їхнє ставлення до музичної ситуації, що динамічно розвивається в хорі.

Унаслідок активного мисленнєвого розвитку учнів та виконання імпровізаційних творчих завдань перед керівником колективу постійно виникає необхідність психологічного перенастроювання школярів на певний, постійно змінний характер їхніх творчих дій. Подібна перебудова динамічної (змістової) структури психіки виконавців вимагає не лише затрат енергії, а й часу на реалізацію. Тому вона завжди готується заздалегідь. Перед кожним новим змістовим розділом твору, новим темпом,

динамікою, характером, важливим вступом, керівник, сконцентрувавши увагу хору, “захоплює” виконавців активним переживанням образу майбутньої музики, намагаючись викликати почуття та настрої, аналогічні до своїх власних. Налаштовуючи колектив у необхідному напрямку, керівник хору спрямовує його на певний художній результат, що допомагає формуванню професійної майстерності.

Отже, ефективний розвиток художньо-музичного мислення фахівців та формування, завдяки йому, професійної майстерності майбутніх керівників шкільних хорових колективів є запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре створює реальні умови для досягнення високих художніх результатів. При цьому важливо, що кожен із студентів розкривається неповторною особистістю, здатною художньо-образно мислити та творити. Аналіз проведених досліджень дозволив зробити висновок, що вчитель музики як керівник шкільного хору є не лише організатором дій хорового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики. Практичні дії керівника хорового колективу значно переважають над можливостями окремо взятого виконавця, тобто у його діяльності вони багаторазово додаються. З цієї позиції тип керівника шкільного хору як художника-інтерпретатора особливо наочний у сфері хорового диригування.

На успішність процесу вивчення диригентсько-хорових дисциплін значно впливає урахування типологічних особливостей майбутніх керівників хорових колективів. Найбільш стабільні особистісні якості студентів-хормейстерів, якщо вони полярні за змістом, створюють для керівника хору таку основу, за результатом спостереження якої йому необхідно розробити специфічні підходи до кожної з цих груп. Узагальнюючи проведенні дослідження доцільно зазначити, що найчастіше полярність проявляється у таких особистісно-типологічних характеристиках майбутнього фахівця: екстравертність – інтравертність, активність – пасивність, стабільність – спонтанність, авторитарність – ліберальність. Така класифікація включає внутрішні засади діяльності майбутнього педагога та його зовнішні прояви (професійну позицію) й форми впливу на хоровий колектив.

Наприклад, активна позиція педагога щодо стосунків з студентами у класі хорового диригування характеризується стабільною ініціативою у процесі постановки завдань, організації діяльності, виробленню вимог до студентів. Пасивній позиції педагога характерна роль спостерігача, невтручання, по можливості, у хід занять. Авторитарний спосіб спілкування у хоровому класі ґрунтується, в основному, на підкоренні. Форми керівництва – прямі, критичні (зауваження, наказ). Діяльність керівника хору, якому притаманна авторитарна форма одноосібного управління колективом, супроводжується енергійним вольовим тиском. Авторитарний вчитель володіє чітко вираженою установкою, не обґрунтовує свої дії перед колективом, критично ставиться до досвіду колег. Авторитет такого вчителя ґрунтується на підкоренні та примушенні, адже він свідомо обмежує контакти з колективом, тримає його на дистанції. Керівник ліберального типу в процесі взаємодії з колективом обіймає нейтральну позицію. У процесі керівництва дотримується позиції невтручання без нагальної потреби. Такий педагог готовий вислухати критику, але нейтралізувати недоліки він нездатен. Авторитет ліберального педагога самий низький, бо має ситуативний характер. У процесі зменшення соціальної дистанції з колективом, виникає панібратство.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти умінням точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційну мову. Цілеспрямоване використання керівником цілого ряду умінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з колективом, що значно впливає на нього, та одночасно вдосконалює професійну майстерність самого керівника хорового колективу.

Творче зростання майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, що базуються на його музичних здібностях, отримуючи свій розвиток у процесі систематичних диригентсько-хорових занять. Керівнику хорового колективу необхідні глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та



види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. Знання елементів хорової звучності містять: інтонацію та стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикцію та артикуляцію розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту хорового твору – дають можливість хормейстеру домогтися створення злагодженого колективу. Культурологічна спрямованість, що відзеркалює гуманістичне спрямування змісту диригентсько-хорової освіти вчителя музики як керівника шкільних хорів забезпечує включення дітей у соціокультурну діяльність.

Таким чином, висока результативність взаємодії всієї диригентсько-хорової підготовки студентів в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є тією основоположною ланкою, з допомогою якої можна визначити наскільки майбутні спеціалісти опанували теоретико-методичний матеріал та виконавське мистецтво, чи вміють вони застосувати все це у практичній діяльності.

Ефективна підготовка майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає:

- вільне орієнтування в теорії та методиці роботи з шкільним хоровим колективом. Уміння виявляти свої ідейно-художні та музично-педагогічні позиції у виконавському процесі;

- інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів з творчим колективом, розуміння цього процесу як засобу спілкування між людьми мовою музики;

- хоровому диригенту потрібні систематизовані знання з методики розучування музичних творів з хоровим колективом, вміння користуватися музично-педагогічною літературою з метою вдосконалення своєї роботи;

- володіння методом рельєфного показу та підкреслено виразної манери виконання; уміння загострити, виділити найбільш характерні деталі художнього образу. Керівник хорового колективу повинен стилістично грамотно та індивідуально, творчо інтерпретувати твори різних епох, стилів, жанрів, форм. Хоровому диригенту необхідне вміння швидко вчити напам'ять музичні

твори, використовуючи аналітичні прийоми осмисленого запам'ятовування;

– досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару;

– універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою, що означає достатньо високий рівень майстерності, необхідний для високохудожнього виконання різноманітних за змістом, формою, стилем, жанром, характером музичних творів;

– навички самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів;

– уміння правильно сприймати та розуміти нотний запис як осмислену знакову комунікативну систему, розкриваючи її образно-емоційний зміст та пов'язуючи звуковий результат прочитаного подумки тексту з ігровими прийомами, необхідними для його втілення в живому звучанні;

– навички диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного, регістрового тощо) чуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію та форму твору, поєднуючи всі процеси розвитку та беручи до уваги всі засоби музичної виразності у їх взаємодії;

– уміння та потяг до самостійної роботи над музичними творами: грамотно та вдумливо читати нотний текст, всебічно аналізувати його, знаходити виконавську трактовку твору та прийоми необхідні для її втілення. Керівнику хорового колективу доцільно знаходити засоби подолання вокально-технічних ускладнень, оцінювати звуковий результат виконання та його відповідність художньому задуму автора твору.

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно зазначити, що навчальною лабораторією підготовки хорового диригента є робота в хоровому класі. На прикладі керівника навчального хорового колективу студент засвоює практичні навички методичної роботи як з окремими партіями хору, так з усім колективом. Репетиційна робота в хоровому класі допомагає навчити студентів методиці самостійної роботи, виховати уміння інтерпретувати музичний матеріал, формувати спонукання до точного відтворення музично-художнього образу твору. Поступово опановуючи майстерність

диригентської техніки, студенти повинні продовжувати пошуки шляхів удосконалення навчально-репетиційної роботи. Це допоможе розкрити об'єктивні механізми не лише безпосереднього управління хором, а й собою, як особистістю, власними діями пов'язаними з поняттям “внутрішньої техніки” диригента. Отже ефективне вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає студентові акумулювати весь опанований теоретико-методичний матеріал, визначити позицію майбутнього керівника шкільного хорового колективу, скерувати його на подальшу продуктивну діяльність.

На думку О. Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування професійної майстерності вчителів музики можна уявити таким чином: “майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація” [20, 15].

Інтегративні підходи відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, які забезпечують:

- високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;
- аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання;
- комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем;
- сприятливі умови для особистісного акме розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних й розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Інтегративні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами

зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. “Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп’ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури” [6, 8].

У зв’язку з цим доцільно зазначити, що інтегративна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання. В умовах демократизації суспільства вищий навчальний заклад стає не стільки об’єктом управління, скільки суб’єктом діяльності. Тому в своєму розвитку він має спиратися не на зовнішні стимули, а на внутрішнє джерело, на вивільнення власної енергії й ініціативи. Таким джерелом є творчий інноваційний потенціал особистості. Інноваційний шлях розвитку означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як “засобу життя”, нововведень продиктованих самим вищим навчальним закладом. Управління інтегративним процесом у вищому навчальному закладі припускає як прогнозування майбутніх потреб розвитку, так і поточне регулювання всього ходу освітніх інновацій. Важливим моментом в управлінні цим процесом є використання соціально-психологічних методів, спрямованих на розвиток і стимулювання інноваційної активності викладачів, що сприятиме формуванню прогресивного інноваційного клімату у вищому навчальному закладі. Інтегративне навчання побудоване на взаємодії двох ключових принципів: передбачення й активної участі в навчанні самих студентів, що дозволяє виробити у майбутніх фахівців загальний підхід до поведінки не тільки у повсякденному житті, а й у непередбачених ситуаціях [7; 9; 12; 22; 23].

Впровадження інтегративних підходів до підготовки бакалаврів та магістрів в системі музично-педагогічної освіти актуалізує також завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, а також розробки нових педагогічних технологій викладання, які враховували б специфічні особливості навчання на вищому рівні

двоступеневої освіти. Визначаючи специфічність кожного з інноваційних підходів до формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають один одного. Єдність їх забезпечено системним характером функціонування в навчальному процесі. Іманентна властивість вищезазначених інтеграційних підходів до професійної майстерності майбутніх учителів музики створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій студентів. Широке використання інноваційних технологій значною мірою змінює негативні тенденції між значущістю для майбутніх учителів музики фактору системної інтегрованості окремо взятої фахової дисципліни й цілісності її впливу на особистість та щільним зв'язком у системі предметів соціально-прагматичного спрямування. У процесі дослідницької роботи виявлено позитивний вплив інноваційних технологій на подолання суперечностей в практичній діяльності майбутнього вчителя музики між цілями і завданнями, поставленими ним перед собою, і результатами виконаної роботи на практикумі роботи з хором.

### Перелік використаної літератури

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі* : зб. ст., упор. І. М. Гадалова. К. : УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К. : Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Асаф'єв Б. В. О хоровом искусстве : сб. статей. Л. : Музыка, 1980. 212 с.
4. Афанасьєв Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів : Світ, 1990. 159 с.
5. Бенч О. Г. Феномен життя і творчості Павла Муравського. *Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського*. Вип. 7. К. : НМАУ, 2000. С. 171-178.
6. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.

7. Бондар В. І. Педагогіка проектування освітнього середовища. *Вісник* : зб. наук. ст. К. : НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
8. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін. ; за ред. В. Кременя. Тернопіль : Богдан, 2004. 384 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. 278 с.
10. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ, 2003. Вип. 10. С. 9-26.
11. Делор Ж. и др. Образование: сокровитное сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. М.-Paris : UNESCO, 1997. 297 с.
12. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. Г. О. Балла, В. О. Киричука, Р. М. Шамалашвілі. К. : ІЗТН, 1997. 136 с.
13. Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М. Олійник]. Львів : Літопис, 2005. 541 [1] с.
14. Зязюн І. А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. К. : КПЕК, 2003. 679 с.
15. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
16. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
17. Музалев А. А. Межпредметные связи как средство повышения педагогического мастерства (на материале педагогических училищ) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики". К., 1991. 24 с.
18. Ничкало Н. Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 1. С. 6-26.
19. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.
20. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. К., 2002. 270 с.

21. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
22. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.
23. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.
24. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. Vilnius, 2001. 128 p.
25. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
26. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

**Марія Ткач**

## **ВИЩА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ПОСТНЕКЛАСИЧНОМУ ДИСКУРСІ: МІЖ-ТА ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР**

**Вступ.** В умовах складних цивілізаційних викликів (воєнних, економічних, гуманітарних тощо) Україна наразі переживає надскладний, але разом з тим надважливий період радикального оновлення, розбудови усіх сфер суспільного життя. Вона стає країною все більше відкритою світові, в якій на перше місце виходить людина, що володіє достатнім рівнем волі і відповідальності як за власну долю, так і за долю держави й світу в цілому. Дане твердження звучить як ніколи актуально, коли наша країна переживає надскладний етап в своїй багатовіковій та

багатостраждальній історії, пов'язаний з військовою агресією Росії проти України, і фактично бореться за своє виживання.

Цивілізаційна криза, в яку занурився весь цивілізаційний світ, – це криза ціннісна. Тому й ця війна – це війна за цінності: між цінністю людського життя, демократією, свободою, правдою, правом вільного вибору та авторитаризмом, цинізмом, варварством, неймовірною жорстокістю та агресією проти людяності. Але саме в таких екстремальних умовах, – умовах на межі виживання, проявляються справжні значення й сутності багатьох явищ, визначаються їх буттєві (онтологічні) ознаки, що є вкрай важливим для таких суспільно значущих соціокультурних феноменів як освіта і виховання. Тому й науковий дискурс щодо стану освітньої сфери має бути наповненим не тотальними запереченнями, а висуванням принципово нових, креативних ідей, іншої освітньої парадигми.

Так, ще наприкінці ХХ століття прогресивні тенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентристської освітньої парадигми нового постіндустріального суспільства. Цей напрям повністю відповідає парадигмі як глобального, так і національних вимірів суспільного поступу, що нормативно закладено в багатьох міжнародних документах і правових актах ООН, ЄС, ЮНЕСКО та ін. Незважаючи на те, що більшість з цих інституцій наразі переживають досить складні часи, пов'язаних з порушенням Росією всіх норм міжнародного права, тим не менше Європейська Рада та Європейський Союз визнали, що визначальним чинником на шляху переходу до інноваційної, етичної економіки є люди як головна цінність Європи.

За цих обставин важливою видається думка В. Кременя про те, що “людство здатне вижити, лише відтворивши і поставивши в центр свого існування систему *абсолютних цінностей*. З огляду на це ХХІ століття має стати “віком людини”, в якому пріоритет духовного превалює над матеріальним. Аби подолати духовну ціннісну кризу та зберегти людині свою сутність, потрібна нова філософія – *філософія людиноцентризму*, коли *головним* параметром буття є людиновимірність. Людина, у свою чергу, спрямовує активність на творчість і творення, духовну самодетермінацію, духовну культуру, духовну свободу.



Екстраполяція цих філософських ідей в освітню площину зумовлює людиноцентристський вимір освітнього процесу, який вибудовується навколо Людини як найвищої цінності. Людиноцентризм в освіті передбачає розвиток і саморозвиток особистості відповідно до її здібностей і потреб, задоволення освітніх і творчих запитів особистості” [12, с. 9-10].

Процеси державотворення, одним із пріоритетних напрямів якого є культуротворення, зумовлюють необхідність побудови цілісного процесу набуття знань як єдиного комплексу гуманітарних, природничо-наукових й мистецьких дисциплін, об'єднаних спільною гуманістичною ідеєю. Як влучно зазначає В. Андрущенко, “культура ... є незамінним чинником утвердження сталого людського розвитку, духовно-моральним фундаментом організованого суспільства, а в більш широкому розумінні – способом його буття як людського, цивілізаційного” [1, с. 512]. Адже, “інтеграл культури – людина і людяність. Культура це культ людського буття, творення людини із “наявного матеріалу”. Створюючи людину, вона творить і саму себе. ... Культура не є сталим буттям, це процес становлення буття людини як людини, злету його до людяних (гуманістичних) форм існування” [так само, с. 514].

За цих умов освіта стає провідною культуротворчою сферою буття людини й суспільства, залучаючи інтелектуальні, інформаційні та проєктні ресурси людства. На думку І. Зязюна, це “викликає необхідність звертання педагогіки до витоків освіти – розгляду її як феномену і частини культури, як культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище і культуротранслюючий процес” [8, с. 89]. Як слушно зазначає Г. Падалка, “культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності” [18, с. 152].

Сучасний університет як провідний центр культурного поступу українського суспільства має виступати рушійною силою демократизації освітнього процесу у межах якого відбувається

“окультурення” змісту освіти, збереження національних освітніх традицій, відтворення інтелектуального й духовного потенціалу нації, становлення національної ідентичності особистості, розвиток її неповторності, індивідуальності, унікальності. З огляду на це, особливо зростає роль тих університетів, у структурі яких функціонують факультети мистецтв, що володіють потужним потенціалом створення середовища для ціннісно-світоглядного та духовно-творчого розвитку особистості засобами мистецтв.

**Постнекласика як новітній етап розвитку наукового знання і культури.** Наразі вища мистецька освіта як системотворчий чинник сучасної культурної політики держави функціонує як синергія різноманітних технологій і форм переробки інформації на особистісне професійне знання у контексті нелінійного діалогу/полілогу. Це зумовлено появою у другій половині ХХ століття нелінійного (постнекласичного) мислення, яке породжує особливе зчеплення подій та ідей (синергізм), що кардинально впливає на інтелектуальний стан суспільства, на всі сфери соціокультурного життя й, зокрема, освіти та виховання. Необхідність існування у стані постійних змін, нелінійність мислення та активна пошукова діяльність стають смисложиттєвими орієнтирами для сучасної людини, яка постійно повинна бути готовою до зустрічі з випадковістю, вміти вільно орієнтуватися у величезних потоках інформації, фільтруючи її від дезінформації, пристосовуватися до нових змінних умов, висувати нові креативні ідеї та оперативно їх реалізовувати на практиці, тобто швидко навчатися.

Стає все більш очевидним, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення, яка кореспондується з порядком, урівноваженістю, стабільністю, детермінізмом не відповідає викликам сучасного світу з його хаотичністю, неврівноваженістю, нестабільністю, нестійкістю. Зазначені зміни потребують переходу від класичної (авторитарної) педагогіки до постнекласичної (людиномірної) педагогіки, яка має значний гуманістичний потенціал та детермінується іншою – постнекласичною (синергетичною)

картиною світу, в якій більшість систем, у тому числі й система освіти, є складними й такими, що саморозвиваються.

Прихильники цієї теорії (В. Вознюк [3]; І. Добронравова [6]; В. Кремень [11, 12]; О. Олексюк [15]; П. Саух [17], І. Сидоренко [19], М. Ткач [21] та ін.), які визначають сучасний етап розвитку науки через поняття “постнекласична наука”, наголошують на її суттєвій відмінності від класичної та некласичної науки. Постнекласика, що сформувалася в історії науки як логічний рух від класики до некласики і, власне, до постнекласики, утверджує принципово інші цінності, цілі, духовні орієнтації й критерії раціонального. Сучасний постнекласичний етап розвитку наукового пізнання принципово змінюється у зв’язку з появою в постнекласиці нових об’єктів дослідження – складних систем, що саморозвиваються, й які є принципово зорієнтованими на людину. З огляду на дану обставину цікавою виявляється характерна особливість постнекласики, яка в науковому обігу визначається терміном “людиномірність”. Сміслові навантаження даного поняття обґрунтовано посиленням ролі суб’єкта у процесі пізнання, тоді як об’єктом науки стають проблеми, що безпосередньо пов’язані з людиною та людською діяльністю, виходячи з постнекласичного розуміння людини як суб’єкта практичного ставлення до світу.

У контексті постнекласичної науки знання вже не є зорієнтованим тільки на відображення реальності, навпаки, воно спрямоване на створення такого знання, застосування якого повинно містити відповідь на сакраментальне питання щодо цінності людського існування у контексті неймовірних викликів і загроз сьогодення. Це виявляється в тому, що постнекласична культура формує інше розуміння самої сутності освіти, яка відповідає логіці людиномірного виміру постнекласичної картини світу. Основним лейтмотивом сучасних освітніх теорій все частіше стають теми суб’єктивності, діалогічності, інтерпретації, “іншодомінантності” (термін О. Ухтомського) як звернення до Іншого, які актуалізують екзистенційні, феноменологічні, герменевтичні форми освітньої практики. Суттєвих змін набувають й суб’єкт-об’єктні відношення, оскільки сам суб’єкт стає активно

включеним у процес пізнання, виявляючи при цьому значимість унікального особистісного знання.

Нова постнекласична освітня парадигма передбачає перехід від побудови універсальних схем та рекомендацій до розуміння того, що будь-який студент може бути успішним лише за умови забезпечення йому максимального ступеня свободи у виборі індивідуальних когнітивних стратегій та створення високої мотивації до саморозвитку. Гуманістична модель розвитку особистості орієнтується на постнекласичне світорозуміння, в якому події та явища вже не обмежуються лише причинно-наслідковими зв'язками, а це означає відмову від примусової каузальності (детермінованості), а також від розгляду випадковості як зовнішньої перешкоди до досліджуваного процесу, якою потрібно знехтувати. Важливою тенденцією в дослідженні розвитку особистості повинно стати не тільки пізнання того, що є закономірним, загальним, універсальним, повторюваним, але й випадковим, окремим, неповторним, особистісним, індивідуальним, унікальним.

Постнекласика актуалізує міждисциплінарні дослідження, об'єктами яких стають “людинорозмірні” системи, які характеризуються відкритістю й саморозвитком, і в яких діяльність суб'єкта не постає зовнішнім чинником по відношенню до самої системи. Підкреслимо, що саме міждисциплінарність виконує особливу роль у постнекласичному науковому пізнанні. Оскільки всім системам властиві спільні закономірності розвитку, які можна пояснити, вивчити, дослідити, тому міждисциплінарність уможлиблює синергійне поєднання загальних методів наукового пізнання, які застосовуються в різних монодисциплінарних дослідженнях. Саме завдяки широкому міждисциплінарному синтезу філософських і методологічних компонентів постнекласичного знання стає можливим діалог науки і культури, що позитивно впливає на процес творення ціннісного простору мистецької освіти у постнекласичних реаліях. Як слушно зазначає О. Олексюк, наразі постнекласична мистецька освіта, в основу якої покладається принцип пріоритетності людини, розглядається як “цінність, що зберігає у собі особистісний погляд людини на світ,

на мистецтво, на саму себе як творця мистецьких цінностей та їх творення; як результат ціннісної взаємодії учасників освітнього процесу” [15, с. 4].

З огляду на викладене зазначимо, що постнекласична рефлексія освітньої сфери видається нам вкрай важливою. Між тим, однією з причин відсутності позитивної динаміки в сфері вищої освіти є те, що традиційні освітні технології орієнтуються лише на сферу Ratio. Саме вона продукує стереотипи творчої активності, спілкування, мислення та емоційного реагування, що забезпечує стійкі патерни (зразки) поведінки людини в різних ситуаціях. Доводиться визнавати, що сучасна система вищої освіти і, зокрема, мистецька освіта й досі є недостатньо зорієнтованою на зміни, в своїх методологічних конструктах та практико зорієнтованих формах у більшості випадків виявляє ознаки консерватизму та редукції (обернення назад) й залишаються у межах класичної парадигми, вирізняючись замкненістю профільних музичних дисциплін, спрямованих на вирішення суто виконавських та інших проблем, лишаючи поза увагою важливість формування у студентів цілісного професійного знання.

У зв'язку з викладеним, все більше актуалізуються пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у контексті між- та трансдисциплінарної онтології: від одноманітності до різноманітності, з тотожності на відмінності, із сталого, стійкого стану до стану постійного становлення, від передачі готових пакетів знань до патернів культури з метою формування у студентів цілісного професійного знання та міждисциплінарного стилю мислення.

**Феномен наукової раціональності згідно етапності розвитку наукового знання і культури у філософії науки.** Онтологія постнекласичної мистецької освіти ґрунтується на ідеалах та цінностях постнекласичної культури, яка проголошує та утврджує людиномірні, ціннісні характеристики буття з позицій “постнекласичної раціональності” (*термін В. Стьопіна*). Відомо, що в процесі своєї еволюції європейська наука сформувала *три типи наукової раціональності*, які відповідають трьом періодам в розвитку наукового знання: класичний (Новий час), – некласичний

(початок XX ст.) – потснекласичний (кінець XX ст.). Для більш глибокого розуміння зазначених процесів у зв'язку з темою дослідження зупинимося більш детально на етапності розвитку наукового знання відповідно до загальноприйнятої періодизації у філософії науки. Усталену систему і загальноновизнані стандарти наукового дослідження у відповідний період розвитку наукового знання розглядають як особливий історичний тип наукової раціональності. Феномен *раціональності* (від лат. *Ratio* – розум) є унікальним рефлексивно-понятійним принципом культури, який її впорядковує, надає їй цілісності та уможлиблює раціоналізацію елементів культури в системі освіти.

Проблема раціональності у тій чи іншій мірі була предметом розгляду багатьох західноєвропейських філософів XIX – XX ст. (М. Вебер [9], Г.-Г. Гадамер [4], Е. Дюркгейм [27], Г. Ріккерт [38], Ю. Габермас [29] та ін.), у працях яких в цілому був визначений той напрям досліджень, під кутом якого зазначена проблема розглядається та дискутується і в наш час. У науково-філософському дискурсі розрізняють формальну та комунікативну раціональність. Формальна раціональність виявляється через дію абстрактного розуму, який постає нейтральним до особистих інтересів і цінностей людини. Так, М. Вебер такий розум, що позбавлений будь-якої суб'єктивності, називав як “технічна раціональність” або “інструментальна раціональність”. У трактовці М. Вебера, яка ґрунтується на класичній парадигмі раціональності, раціоналістичний дискурс має бути зосередженим навколо цілей та цінностей, так як існує істотна відмінність між фактами та цінностями, тобто між тим, що є наразі, і тим, що має бути, тому “лише ціннісно-раціональна і цілераціональна дії є соціальними діями в розумінні Вебера” [9, с. 629]. Даний тип раціональності виступає важливим механізмом функціонування соціальних систем (наприклад: офіційні інститути влади, існування яких визначає цілеспрямована діяльність).

“Нова хвиля” щодо розуміння феномену раціональності розгорнулася у працях Ю. Габермаса, в яких учений розробляє концепцію “комунікативної раціональності”, згідно якої раціональність не може бути чимось таким, що існує поза людей та

їх стосунків. Вона живе у стосунках між людьми, коли погляд однієї людини пробуджує свободу і відповідальність іншої, саме тут живе і розум, що є принципово відмінним від позиції традиційної філософії [29]. Як зазначає Л. Ситниченко, “таке розуміння раціональності має своїм наслідком і принципово інше розуміння моралі: вона виникає не з універсального розуму, її основа – множина людських зустрічей та відносин. Саме з такого інтерсуб’єктивного розуміння моралі виникає і нове розуміння буття людини” [20, с. 226]. Раціональність як результат комунікативної дії за своєю сутністю є діалогічною й передбачає взаєморозуміння учасників цієї комунікації. Тому комунікативна раціональність є важливим засобом людського порозуміння і передумовою реалізації гуманістичних чинників сучасного суспільства.

Раціональність – не тільки важливе поняття в парадигмі комунікативної філософії, але й одна з визначальних ознак сучасної соціокультурної реальності. Це не лише властивість розуму, що пізнає, не лише спосіб упорядкування знань, раціональність – є культурною цінністю. Оскільки раціоналізація буття є сутнісною характеристикою людської культури, то поза феномену раціональності саме існування культури не є можливим, між тим самі критерії раціонального є змінними в залежності від історичного типу культури. Саме тому транспонування логіки розвитку наукової раціональності на явища культури виявляється правомірним, оскільки раціональність як глибинна якість людської діяльності є культурною цінністю й на кожному історичному етапі розвитку культури критерії раціонального визначаються домінуючою системою цінностей, навколо яких й формується культурно-ціннісна та духовно-світоглядна структура суспільства.

Підкреслимо, що подібне поглиблення культурної сутності Ratio розширює межі розуміння культурних феноменів, забезпечуючи конвергентне зближення поняття “раціональність”, в першу чергу, із системою освіти, адже освіта, як відомо, є важливою і необхідною частиною культури. Як влучно зазначав Г.-Г. Гадамер, “поняття *освіти* дає змогу якнайвиразніше збагнути, наскільки глибокою є духовна еволюція, що дозволяє нам

почуватися ніби сучасниками Гете й, навпаки, змушує нас вважати часи бароко вже чимось подібним до доісторичної епохи. ... Освітня релігія XIX сторіччя зберегла в собі глибинні параметри цього слова – саме звідти й походить наше розуміння освіти. ... Тепер слово *Bildung* як “освіта” щонайтісніше пов’язане із поняттям культури й означає специфічно людський спосіб *розбудовувати* природні дані й можливості індивіда” [4, с. 18-19].

Зазначимо, що філософська рефлексія щодо історичного розвитку культури так чи інакше завжди заглиблювалася над вивченням проблеми Логосу, починаючи з античних часів. Поняття “логосу”, яке у перекладі з грецької має багато споріднених значень – слово, основа, наука, судження, розум тощо, у філософію увів давньогрецький філософ Геракліт для позначення розумної основи світу. У процесі своєї еволюції, як було зазначено вище, європейська наука сформувала три типи наукової раціональності, які відповідають трьом періодам в розвитку наукового знання: класичний – некласичний – постнекласичний.

У дослідженні І. Добронравової, Т. Білоус та О. Комар визначено, що “під час першої глобальної наукової революції Нового часу в умовах становлення класичної науки додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів її розвитку склалась система засад класичної науки. Революція початку XX століття призвела до появи некласичної науки (спеціальної і загальної теорій відносності і квантової механіки у фізиці, генетики у біології, кібернетики як основи створення обчислювальної техніки і т.д.). Нинішня наукова революція, яка пов’язана зі становленням нелінійного природознавства і загалом постнекласичної науки, розгорталась упродовж трьох останніх десятиліть і досі не завершилася” [5].

**Класична раціональність та освіта періоду класичної культури.** Як зазначалося вище, відповідно до усталеної періодизації у філософії науки існують три етапи розвитку наукового знання. Власне донауковий період (переднауковий) в історії людства пов’язують з античним світом, рабовласницьким суспільством та добою Середньовіччя. З огляду на невисокий рівень пізнання у межах зазначених історичних періодів знання



було синкретичним (неподільним) та існувало у межах натурфілософії (від лат. *Natura* – природа), яка мала свої як сильні (погляд на природу як неподільну сутність), так і слабкі сторони (пояснювальні концепції картини світу). Між тим натурфілософія заклала основи природознавства, у межах якого почали оформлюватися перші зразки теоретичної науки: Евклідова геометрія, вчення Архімеда, медицина Гіпократа, астрономія Птолемея та ін. Найбільшим досягненням античної філософії вважається вчення Арістотеля про філософські категорії, яке піднімало теоретичне знання до всезагального рівня [2].

Класична наука додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів розвитку почала зароджуватися ще за доби Відродження з натурфілософської картини світу, яка була притаманною ще для філософських поглядів Арістотеля. Свій неоціненний внесок у розвиток класичної науки внесли Ф. Бекон, Г. Галілей, Р. Декарт, І. Ньютон та ін. Визначаючи натурфілософські витoki свого вчення, І. Ньютон першим в історії науки здійснив дисциплінарний поділ загальнонаукового поля натурфілософії на три фундаментальних розділи (механіка, оптика, теплота), які в подальшому склали дисциплінарний трикутник класичної фізики. Як зазначає Ю. Завгородній, “створена Ньютоном механіка стала класичним взірцем наукової теорії дедуктивного типу, започаткувавши парадигму і стиль наукового мислення на декілька століть вперед. ... В розробленій ним методології наукового пізнання Ньютон був послідовником індуктивного методу Бекона, вимагаючи чіткого розмежування достовірного наукового знання і натурфілософських уявлень та виключення довільних тверджень з науки” [7, с. 436]. Завдяки вченню Ньютона класична наука отримала дисциплінарну матрицю й сформувала механістичний світогляд, який лінійно екстраполював принципи механіки як на природну, так і на соціальну сфери. Основними принципами класичної раціональності стали принципи стабільності, рівноваги, лінійності, детермінованості, які формували образ “лінійного” світу.

Культура класичної раціональності – це культура тотожності, в якій домінують єдині закони з їх причинно-наслідковими

зв'язками, а світ, який є відкритим для пізнання, може бути цілком осягненим. Як стверджує грузинський філософ М. Мамардашвілі, відомий вислів Р. Декарта “Ego cogito, ego sum” (“Я мислю, я є!”) розкриває сутність його філософських поглядів як виразника науки класичної раціональності: “світ, по-перше, завжди новий (в ньому ніби нічого ще не сталося, а станеться тільки разом з тобою), і, по-друге, в ньому завжди є місце для тебе, і воно тебе очікує. ... І третє: ... якщо в цьому моєму стані все залежить від мене, то, отже, без мене у світі не буде порядку, істини, краси. Не буде чисел, не буде законів, ідеальних сутностей, нічого цього не буде” [14, с. 26]. Філософ запевняє, що “Декарт був першим і останнім геніальним раціоналістом, який наклав емпіричні, або фактичні обмеження на норми розуму, у тому числі й на Бога” [так само, с. 54].

Класична раціональність тлумачиться як універсальна і беззаперечна цінність культури, утверджується метафізичне розуміння буття, діє раціональність логосу (логоцентризм), де ідея пізнання істини заснована на чіткій регламентації і послідовному ускладненні мислинневих дій, визнається детермінованість суспільно-культурних процесів та явищ тощо. Оскільки освіта як культурний феномен не може розглядатися відокремлено від культури, тому й дослідження сутнісних рис освіти відповідного історичного періоду розвитку людства тісно пов'язано з виявленням специфічних ознак того чи іншого типу культури в контексті домінуючих морально-етичних та духовно-світоглядних цінностей відповідної культурно-історичної доби.

У зв'язку з цим зазначимо, що освіта періоду класичної культури і класичної раціональності будувалася на системній, впорядкованій та логічній ієрархії цінностей, яка характеризувалася стійкістю та детермінованістю; проголошувала пріоритетність знань на засадах сцієнтичної (знанневої) парадигми, що ґрунтується на вірі у могутність людського розуму перед стихійною, ірраціональною стороною буття; утверджувала об'єктивність знання та істини, у межах яких сама людина немов би “розчинялася” в цій класичній (лінійній) науковій картині світу. Основними здобутками класичної освітньої практики стали:

диференціація знань та поступове сходження від простого до складного у процесі оволодіння знаннями (класно-урочна система, яка замінила індивідуальне навчання освітніх практик стародавнього світу й середньовіччя); монологізм та абсолют істини (монологічна культура як соло одного голосу – голосу Розуму); суб'єктно-об'єктні відносини в освітньому процесі (беззаперечний авторитет вчителя); прагматичне спрямування (класична культура як галузева за поділом праці у всіх сферах суспільного життя потребувала підготовки фахівців до виробництва) тощо.

**Некласична раціональність та система освіти у контексті некласичної парадигми.** Важливо, що при зміні історичних епох змінюється і загальна культурна ситуація в соціумі й відповідно до неї змінюється система освіти, так як не існує ідеальної моделі освіти на всі часи. Безпосереднім поштовхом переходу від *класики* до *некласики* стали релятивістська і квантова теорії в науковому знанні. Як зазначається в довідкових джерелах, у 1913 році датський фізик Нільс Бор “запропонував першу квантову (некласичну) модель атома, яка започаткувала нову еру розвитку квантової теорії. Головний філософський інтерес до наукової спадщини Бора пов'язаний із принципом доповняльності, запропонований ним у доповіді “Квантовий постулат і новітній розвиток атомної енергії” (1927) ... Бор також сформулював принцип відповідності, який став потужним евристичним засобом теоретичного узагальнення, специфічною формою взаємозв'язку та спадкоємності старого й нового знання” [23, с. 62].

Зазначимо, що принцип доповнюваності Бора згодом набув загальнометодологічного значення, а саме – згідно з цим принципом для відтворення цілісності явища, що пізнається, потрібно застосовувати симетрично доповняльні за значенням поняття, кожне з яких є придатним для однозначного опису явища лише в своїх специфічних умовах. Такий стиль мислення став співзвучним і до соціально-гуманітарних наук, зокрема, ідею доповняльності можна віднайти в “гетеротетичному принципі” німецького філософа Генріха Ріккеркта, згідно з яким “єдине” та “інакше” позитивно доповнюють один одне [38, с. 22], а також у

соціально-філософській методології французького соціолога Еміля Дюркгейма, згідно якої утверджується принцип діалектики індивіда і суспільства як частини і цілого: “лише відмінності відповідного роду відчують взаємне тяжіння, саме відмінності, які доповнюють одна одну, а не вступають у протиріччя одна одній і не виключають одна одну” [27, с. 102].

Квантово-механічний спосіб опису реальності, запропонований Н. Бором, актуалізував пошуки нових нелінійних вимірів наукового знання у напрямку конструювання нового образу науки як некласичної. Класичний ідеал раціональності часів Ньютона, Декарта, Бекона та ін. по-новому був осмислений у філософських вченнях ХХ століття: “феноменологічна концепція філософії” Едмунда Гуссерля, “фундаментальна онтологія” Мартіна Гайдеггера, “герменевтична феноменологія” Поля Рікера та ін. Почав формуватися некласичний тип раціональності і некласичне розуміння Ratio, відповідно до яких почали закладатися цінності й нової парадигми знання, наукове обґрунтування якої відбулося значно пізніше.

Тільки у другій половині ХХ століття, особливо завдяки дослідженням Мераба Мамардашвілі [14], стало очевидним, що ідеали класичної науки не співпадають з раціональністю вже некласичного типу. Світ трансформується, стаючи вже не таким однозначним і відкриваючи в собі нові горизонти розуміння суб’єктивності, змінюється й сам характер відносин людини зі світом, зміщуються акценти у бік людської екзистенції, в культурі утверджується принцип поліфонізму та багатоголосся. Некласична парадигма вступає у протиріччя з класичними принципами організації наукового знання щодо існування предметності об’єкта поза людини як суб’єкта пізнання і поза культурного контексту. Структурно-морфологічні елементи некласичної раціональності наповнюються новими значеннями і смислами, ставлячи у центр пізнання людину з її “життєвим світом” (Е. Гуссерль), світовідчуттям та світорозумінням.

Визнаючи факт дедалі більшої дегуманізації науки в системі духовної культури, Е. Гуссерль у своїй праці “Криза європейських наук” (1935 р.) викриває головну причину такого кризового стану –

це безособовість наукових істин, відчуження природознавства від людини, несумісність новоєвропейської науки з гуманістичною проблематикою тощо. Як зазначає С. Кошарний, витoki кризи класичної науки феноменологія Гуссерля “вбачає у розриві між галілеївським об’єктивізмом і картезіанським суб’єктивізмом, котрий трапився у новоєвропейській науці і в результаті якого людина “випала” з наукової картини світу” [10, с. 97].

Як відомо ХХ століття зробило людину заручником сцієнтичного (технократичного) світогляду, який утверджував всемогутність науково-технічного прогресу. На цьому тлі критична переорієнтація усталеної в метафізичній традиції системи технократичних цінностей надавала особливого смислу екзистенційній філософії Новітнього часу. У працях М. Гайдеггера, якого вважають засновником екзистенційної онтології, проголошувалося, що європейська метафізична традиція у вирішенні проблеми людського існування (екзистенції), виходячи з її *cogito* (мислення), має переорієнтуватися із зовнішніх (онтичних) для людини засад її буття та внутрішню (онтологічну) природу її екзистенції [22, с. 161].

Концептуальне ядро некласичної філософії та некласичної культури утворюють смисл та інтерпретація смислів, де сама категорія “смислу” є багатоаспектною, що зумовлено множинною природою інтерпретації. Така герменевтична природа є характерною сутністю багатьох некласичних і постнекласичних феноменів як суто гуманітарних, оскільки інтерпретування смислів і значень та конструювання своїх смислів та істин визначають новий шлях пізнання. На цьому шляху вже класичні структурно-морфологічні конструкції з їх визначеною траєкторією від незнання до знання, від хибного до істинного, від сумнівності ірраціонального до ствердження раціональності втрачають своє значення, так як некласична культура й некласична раціональність відкривають справжні людські (гуманітарні) значення і смисли. Пізнання світу у вимірі некласичної раціональності має відбуватися виключно з присутністю людини, долаючи ту “абсолютну людину”, яка була предметом класичної методології. У контексті некласики світ поза людиною є неможливим, оскільки він позбавлений будь-

якого смислу, тому пізнання для неklasичної культури і освіти стає суто гуманітарним, наповненим екзистенційними, суб'єктивними, індивідуальними значеннями і смислами.

Наведені культурно-антропологічні трансформації призвели до зміни освітньої парадигми, коли класична концепція освіти з її вірою в абсолют Розуму, детермінованістю, монологізмом, виключенням людини з процесу пізнання вже не відповідала ціннісно-цільовим орієнтирам неklasичної раціональності. Некласична традиція освіти конституюється як принципово гуманітарна, що пов'язано з новим осмисленням сутності людини, новою "філософією життя" (В. Дільтей). У новій (гуманітарній) філософії освіти життя є особливою предметністю, яку не можливо осягнути й пояснити існуючими науково-природничими методами, проте її можна зрозуміти, використовуючи такі герменевтичні процедури як уживання, співпереживання, вчування тощо. Перехід від трансцендентних концепцій до діалогічних (діалог як простір культури, простір смислів), включення людини у процес пізнання відкривають новий онтологічний смисл освітньої діяльності, в якій людина сприймається як творець і творіння культури. Такий підхід уможливорює розуміння культури не тільки як сукупності матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, але й як умову здійснення людського в людині.

Нові неklasичні ідеї, які висунули на перший план ідею плюралізму, сприяли формуванню неklasичної моделі освіти як сукупності нових методологічних підходів (екзистенційного, феноменологічного, герменевтичного), різноманітних педагогічних концепцій, індивідуальних освітніх стратегій, моделей поведінки тощо. Лейтмотивом освітніх теорій стають мотиви екзистенційності, суб'єктивності, діалогічності, інтерпретації, які характеризують неklasичну культуру і освіту особливою присутністю суб'єктивних чинників, екзистенційних смислів, індивідуальних інтенцій.

Гуманітарна парадигма, що ґрунтується на принципово новому осмисленню сутності і людини, і людського буття в цілому, змінює ставлення неklasичної культури і освіти до Логосу як

культурної цінності. Знання в контексті неklasичної парадигми вже не є абсолют, напроти, воно стає живим, гнучким, змінним, оскільки залежить від багатьох факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних. Відбувається розширення та поглиблення змісту самого поняття “освіта”, воно вже не ототожнюється тільки з формальним процесом навчання. Будь-яка діяльність вважається як освітня, якщо вона спрямована на розвиток особистості шляхом передачі знань, при цьому поєднує як традиційні, так і альтернативні підходи, як державну, так і приватну ініціативу тощо. Саме в ХХ столітті були сформовані різноманітні концепції освіти та підходи до навчання, наукове обґрунтування отримали теорії щодо взаємозв'язку цінностей культури з цінностями освіти, були закладені нові ідеї та намічені нові траєкторії навчання, які визначили подальший розвиток освіти у контексті переходу від неklасики до постнеklасики.

**Постнеklасичний тип раціональності, ціннісні орієнтири постнеklасичної культури та їх вплив на систему освіти.** На зламі ХХ–ХХІ століть суспільство, наука і культура в цілому стрімко увійшли в добу постнеklасики. Це пов'язано з кардинальною трансформацією уявлень щодо пізнання світу під впливом науково-технічних досягнень людства, появою “віртуальної реальності”, розробкою концепцій інформаційного та мережевого суспільства, розвитком конвергентних NBICS-технологій, упровадженням міждисциплінарної методології, трансдисциплінарних норм та цінностей тощо.

Суттєвої трансформації набуває значення ключового терміну “ratio”: від початкових тлумачень – “міра”, “розум”, “співвимірність” до потрактування раціональності крізь призму понять “комунікативності”, “інтерсуб'єктивності”, “людиномірності”. Формується постнеklасичний тип раціональності на противагу до раціоналізму просвітницького типу. Якщо за класичної раціональності рух думки відбувався за чітко визначеними траєкторіями до якогось усталеного, фундаментального поняття (наприклад, “сутнісне”), й світ розумівся поза людської присутності, то логіка руху думки за постнеklасики, навпаки, відбувається за “випадковими” траєкторіями, в яких провідне місце

визначено цінностям, якими керується мислячий суб'єкт і які він сповідує.

До наукового обігу поняття “постнекласична наука” було уведено в кінці 80-х років ХХ століття, щоб позначити новий етап у розвитку науки, який зумовлений науково-технічною революцією, яка розгорталася протягом трьох останніх десятиліть минулого століття і наразі ще триває. У процесі цієї науково-технічної революції з'явилися й почали успішно реалізовуватися такі науково-дослідницькі теорії як: загальнонаукова дослідницька синергетична програма німецького вченого Германа Хакена [30], теорія дисипативних структур бельгійських учених Іллі Пригожина та Ізабелли Стенгерс [37], еволюційна теорія аутопоезису про самогенеруючу, самозберігаючу структуру в живих системах чилійських учених Умберто Матурано, Франциско Варелло [26] та ін.

На противагу досягненням науково-технічної революції, культурна ситуація наразі демонструє кризовий стан багатьох явищ та процесів, пов'язаних з тією прірвою, що утворилася внаслідок розриву між технократичним, сциентичним світом і світом культури, світом власне гуманітарного. Сучасна постнекласична культура по-особливому загострює проблему людини, демонструючи оголеними буттєві межі людського життя в цілому. Світ швидко змінюється, не даючи можливості себе зрозуміти, осягнути, вчасно відрефлексувати. Сучасна людина здебільшого опиняється в стані розгубленості, непристосованості та неготовності до таких змін.

Віртуалізація світу, втрата цілісності, руйнація неперервності суб'єктного, домінування симулякрів, розмивання критеріїв, демонтаж усталених художньо-образних структур в мистецтві та культурі призводять в цілому до втрати людиною життєвих та особистісних орієнтирів. Гострота проблеми полягає в тому, що стрімкий розвиток ІТ-технологій породжує автономну віртуальну реальність нових форм сучасної медіакультури, яка перетворюється у гіперреальність. За Ж. Бодрійяром [25], який займався дослідженням культурних символів сучасного постіндустріального світу і мистецтва постмодерну, симулякри – це копії, що не мають



оригіналу. Вченому, якого вважають одним з теоретиків філософії постмодерну, належить також авторство таких популярних понять сучасного філософсько-культурологічного дискурсу, як: гіперреальність, симулякр, симуляція та ін.

У ситуації постмодерну або постнекласики на місце буттєвої уречевленої реальності приходять віртуальна реальність, тексти, гіпертексти, симулякри, тобто матеріальне витісняється віртуальним. Особливо загрозливим у цій ситуації є те, що сучасний віртуальний світ позбавлений ціннісної шкали, оскільки віртуальність уникає оцінок, людиномірності, так як в цьому штучному, ілюзорному, крихкому, але такому магнетичному світі, видається все можливим. Цей світ дезорієнтує сучасну молоду людину, нав'язуючи їй оманливі ідеали та необґрунтовані моделі поведінки.

За цих обставин потребує нової рефлексії проблема освіти як феномену культури у постнекласичних реаліях. Постнекласичний етап розвитку культури потребує гуманітарного повороту до самої сутності освіти, оскільки постнекласичне знання стає якісно "людиномірним", ціннісним й передбачає інтеграцію своїх як суб'єктних, так і об'єктних характеристик. Проблема полягає в тому, щоб окреслити та досягнути ціннісну матрицю постнекласичної культури, виокремивши ті цінності, які є співвимірними до гуманітарної сутності людини. У цьому і виявляється унікальність постнекласики та постнекласичної методології, оскільки постнекласична наука суттєво зближується зі світом гуманітарного.

Розкриваючи аксіологічний вимір постнекласичної науки, Л. Сидоренко ґрунтовно схарактеризовує сутнісні риси постнекласичного знання: "по-перше, це знання на межі природничо-наукового та гуманітарного. ... Друга особливість постнекласичного знання ... це трансдисциплінарність знань. ... Потреба розв'язання дослідницьких та практичних проблем з позицій трансдисциплінарності породжує "етос трансдисциплінарності", що набуває рис відкритої системи, яка зорієнтована на реальні проблеми життєвого світу, які потребують конкретного розв'язання. ... Третя характеристика постнекласичного знання

пов'язана з тим, що знання і практика по-новому взаємодіють. ... Знання як здатність практикуватися передбачає момент конструювання, проєктивності, технологічності” [19, с. 207–211].

У постнекласичній науці відбувся своєрідний зсув з проблематики стійкого, стабільного, лінійного світу на проблематику становлення. Нелінійний світ та віртуальний простір стають простором не тільки науки, а й системи освіти (віртуальні університети, дистанційне навчання, спілкування електронною поштою та ін.), що викликає низку наслідків, які ще не є осмисленими у повній мірі. Зокрема, в систему вищої освіти прийшло розуміння необхідності нових професійних орієнтацій, оскільки в професіограму сучасного фахівця мають закладатися такі характеристики, як адаптивність, гнучкість, креативність, критичне мислення, готовність до змін тощо. Це потребує становлення сучасної моделі постнекласичного знання як нелінійного діалогу між суб'єктом та об'єктом, а також суб'єктів педагогічного процесу між собою, або синергії всіх цих форм. У фокусі сучасного постнекласичного знання з'являються нові ознаки постнекласичного мислення: нелінійність, множинність, варіативність, самоорганізація, становлення, які забезпечуються новим методологічним інструментарієм синергетики, наповнюючи їх новим світоглядним синергетичним змістом.

Зазначимо, що концепт “нелінійності” у сучасному науковому дискурсі потрактовується як така властивість процесів або систем, яка характеризується відсутністю лінійної (прямої) залежності одних параметрів від інших. Здебільшого феномен нелінійності розглядається в межах синергетичної парадигми, проте методологічний аналіз зазначеного концепту може бути розширеним іншими методологічними концепціями, виробленими сучасними філософськими напрямками – концепції постмодернізму, постпозитивізму, постструктуралізму, у межах яких нелінійність розкривається через такі ідеї: ризоми (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), інтертекстуальності (Ю. Крістева), нелінійного письма (Ж. Дерріда) та ін.

Ми зупинимося на розгляді синергетики, оскільки саме їй відводиться роль ядра постнекласичної науки і освіти.

Відроджуючи чарівність природного й життєвого світу, неповторність якого Ratio класичної науки намагався пізнати як природну міру речей у тому вигляді, які вони є насправді, постнекласична синергетика за своєю сутністю є принципово плюралістичною, що є особливо цінним для виявлення світоглядно-онтологічних та культурно-ціннісних засад сучасного постнекласичного знання.

**Синергетика як концептуальне ядро постнекласичної науки і освіти: від міждисциплінарності до трансдисциплінарності.** Початок становлення синергетики як науки традиційно пов'язують із появою фундаментального наукового дослідження – міждисциплінарної дослідницької програми, яка була ініційована в 1969 році Германом Хакеном, засновником Штутгарської синергетичної школи. У 1970 році Г. Хакен увів поняття “синергетика” до наукового обігу для визначення нового міждисциплінарного напрямку досліджень складних систем, що саморозвиваються [30]. Сам термін “синергетика” походить від грецького слова “синергія”, що в перекладі тлумачиться як спільна праця, взаємодія. Запропонований Хакеном термін акцентує увагу на погодженості взаємодії частин під час утворення структури цілого. Міждисциплінарність синергетики виявляється в тому, що долаючи межі між складними системами у різних галузях наукового знання (фізика, біологія, хімія, математика, соціологія, психологія тощо), вона використовує теоретичний інструментарій цих наук для створення уніфікованої методологічної основи для опису складних систем, що саморозвиваються, й наведення умовних об'єднуючих “арок” між полями дисциплінарних онтологій.

Новаторський дух наукових досліджень засновника синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. Постнекласична філософія освіти, що ґрунтується на системно-синергетичних ідеях (самоорганізації, нестійкості, нелінійності, множинності, варіативності, діалогічності, саморозвитку тощо), розглядається у фундаментальних дослідженнях В. Андрущенка [1]; В. Вознюка [3], І. Добронравової

[6], І. Зязюна [8]; В Кременя [11, 12]; В. Лутая [13], П. Сауха [17] та ін.

На думку В. Вознюка, “актуальність і проблемність упровадження ідей синергетики в освіту, що зумовлюється наявністю в освітянській практиці як традиційного лінійного так і нелінійного імовірнісного синергетичного мислення, впливає із протиріч у освітній практиці між: необхідністю реалізації синергетичного підходу у професійній діяльності педагога та недостатньою розробленістю в педагогічній теорії вихідних концептуальних засад педагогічної синергетики; декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання та відсутністю ефективних технологій її реалізації; системою освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним і варіативним” [3, с. 17–18].

У зв’язку з цим, як зазначає далі дослідник, назріла нагальна потреба побудувати інтегративну синергетичну систему освіти, яка узагальнювала б наявні освітні парадигми, та забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв’язків. Саме, “інтегративна синергетична система освіти має виражати принцип єдності людини та світу, бути орієнтованою на певний синтез знань, оскільки будь-яке прагнення щось збагнути (зокрема, зрозуміти як функціонує така система освіти, котра відповідала б вимогам сучасного історичного моменту) передбачає цілісне охоплення явища, яке вивчається, що потребує використання філософського аналізу, оскільки саме філософія як форма суспільної свідомості покликана відображати світ у всій повноті його гносеологічних, онтологічних та аксіологічних складових” [так само, с. 21].

На думку В. Кременя, “застосування синергетики до педагогіки не містить нічого надуманого або механічної редукації. Справа в тому, що в синергетичній (нелінійній) картині світу, на відміну від усіх попередніх наукових картин світу, вихідним пунктом є мінливість, процесуальність, становлення нового цілого, тобто все те, що характеризує процеси самоорганізації, які

відбуваються в нелінійних, нерівноважних середовищах” [11, с. 24]. Адже, “нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і до педагогічних явищ сучасності” [так само, с. 22]. За цих обставин, як слушно розмірковує далі вчений, основним завданням педагогіки “є створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань.... Для того, щоб забезпечити синергію в навчальному процесі, необхідно залучити учнів до вирішення реальної наукової чи практичної проблеми, співзвучної з їхніми навчальними, пошуковими, життєвими інтересами” [так само, с. 25].

Зазначені парадигмальні зміни в освітній сфері потребують суттєвого оновлення її змісту вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. Погоджуємося з думкою О. Олексюк, що наразі вища мистецька освіта перебуває в транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої парадигми, який характеризується відсутністю чітких меж. Як зазначає дослідниця, “це зумовлює необхідність розроблення науково обґрунтованих стратегій і тактик підготовки майбутнього фахівця до входження в освітній простір, де транзитивні процеси проходять на практичному рівні і де продовжиться подальше професійне становлення його. ... У цьому контексті виникає необхідність радикального оновлення складників освіти, переосмислення теоретичних підходів, пошуку нових організаційних технологій, форм, методів, засобів навчання, упровадження інновацій у широку практику” [15, с. 15].

У дослідженні М. Ткач, О. Олексюк, Н. Косінської та А. Кіфенко зазначається, що у зв’язку з транзитивними процесами в змісті вищої мистецької освіти все більше актуалізуються між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії. Вони спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання й формування свого роду “метазнання” (термін Піаже) в якому цілісність пізнання постає як відкрита й динамічна системна єдність у багатоманітності форм, що її відображують. Це зумовлює потребу універсалізації освіти, відмови

від вузької спеціалізації навчання, включення фактора інформальності у музично-педагогічний процес вищої школи, переходу на між- та трансдисциплінарні позиції, пошуків інноваційної методології з позицій постнекласичної раціональності [39, с. 206–214].

Зазначимо, що з 70-х років ХХ-го та протягом двох десятиріч нашого століття у західноєвропейському науковому дискурсі досить плідно осмислюється феномен трансдисциплінарності в якості дослідницької стратегії, нового напрямку в розвитку філософії науки (Piaget, 1972 [36]; Jantsch, 1972 [32]; Judge, 1994 [33]; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994 [28]; Nicolescu, 2006, 2014 [34, 35] та ін.).

Виникнення феномену трансдисциплінарності в значній мірі пов'язано не лише з інтеграцією знань та синергією, що виникає між дисциплінами, а й з різними способами отримання знання, зорієнтованого, в першу чергу, на вирішення проблем реального світу. Сам термін “трансдисциплінарність” уперше був запропонований швейцарським вченим Жаном Піаже у 1970 році в його дискусіях з австрійським астрофізиком Еріхом Янчем, одним із засновників Римського клубу. Згідно з Піаже, “зрештою, як ми сподіваємося, буде здійснений перехід від рівня міждисциплінарних зв'язків до більш високого рівня “трансдисциплінарності”, на якому вже не тільки визнається взаємовплив або взаємодія між спеціальними дослідженнями, але й самі ці зв'язки увійдуть в деяку загальну систему, в якій вже не має постійних меж між дисциплінами” [36, с. 144]. Еріх Янч підтримав думку Піаже й почав її далі розвивати. На думку вченого, трансдисциплінарність як новий простір без стабільних меж між дисциплінами має стати координатором всіх дисциплінарних та інтердисциплінарних систем навчання та інновацій на засадах загального “аксіоматичного підходу” [32].

Важливість широкого застосування трансдисциплінарного підходу як у вирішення складних суспільних проблем, так і в проведенні наукових досліджень засвідчує проведення у жовтні 1998 року у Штаб-квартирі ЮНЕСКО міжнародної конференції з вищої освіти. Висновки та рекомендації, які були викладені у тексті

“Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи” [40], отримали широку підтримку у діячів сфери вищої освіти в багатьох країнах світу. Більшість з них визнала, що одним із головних трендів світового рівня є підготовка конкурентоспроможної молоді до майбутнього працевлаштування на ринку праці, характерними рисами якого будуть високий рівень технологічності, швидкозмінності й трансдисциплінарності. Перспективи розвитку трансдисциплінарності у світовій науці були чітко окреслені в опублікованій у 2013 році в США Доповіді “ARISE-2” Американської академії науки і культури [24]. У ній було визначено, що в американському науковому дискурсі серед основних завдань потрібно здійснити перехід від міждисциплінарності до трансдисциплінарності й створити на цьому ґрунті умови для якісно нових дослідницьких стратегій.

Постнекласична філософія науки досліджує сучасну науку крізь призму трансдисциплінарності, яка генетично проростає з міждисциплінарності, наповнюючи її новими значеннями та смислами як особливого регіону її буття. Між тим наведені поняття як ключові в сучасному наукознавстві та філософії науки є взаємопов’язаними категоріями. Витоки міждисциплінарності можна віднайти у рамках класичного розуміння наукової раціональності, за яким вона визначає таку взаємодію дисциплін, що призводить до розширення їхньої предметної сфери, евристичної підтримки інших дисциплін, використання їх понять, методів, аналогій тощо. Якщо міждисциплінарність є важливим чинником, що визначає перехід науки від класики до некласики, то трансдисциплінарність схарактеризовує науку у постнекласичний період її розвитку. Втрачаючи безпосередню залежність від своїх міждисциплінарних витоків, трансдисциплінарність виконує функцію медіатора між культурою та постнекласичною наукою й зумовлює особливий стиль “постнекласичного філософування”. Завдяки трансдисциплінарності встановлюється зв’язок не тільки між природничими й соціогуманітарними науками, а й мистецтвом та іншими сферами духовного досвіду людства.

На нашу думку, проблема впровадження трансдисциплінарного підходу безпосередньо пов’язана з

актуалізацією постнекласичних практик у змісті вищої мистецької освіти, визначальними рисами яких є людиномірність, рефлексивність, креативність, інноваційність тощо. Інструментарієм для їх реалізації можуть виступати методи та прийоми трансдисциплінарної інженерії. Це – медіація як посередництво; фасилітація як інструмент для полегшення виконання завдання; кроссфертилізація як обмін продуктивними ідеями; кейс-метод (case method) як техніка навчання на прикладі опису реальних ситуацій, як складна система, в яку інтегровані більш прості методи (моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи та ін.); прийом “ініціативи знизу” (grassroots) та ін. [39].

Практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти.

Ми розглядаємо між- та трансдисциплінарність як системну якість постнекласичної мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності. Це зумовлено універсальним характером впливу мистецтва на всі пізнавальні процеси людини й виявляється в здатності художньо-образного втілення будь-якої теми й сюжету, що хвилюють людину. Цей факт змінює акценти в мистецькій освіті: з “навчання та виховання” на “мистецтво і виховання мистецтвом” для формування “гармонійно розвиненої особистості” (як це розглядалося раніше) на розкриття творчого потенціалу інноваційної особистості в усіх сферах життєтворчості на основі й через мистецьку освіту.

Важливим чинником щодо подолання абсолютизації компетентнісного підходу у змісті вищої мистецької освіти, значення якого ми жодним чином не заперечуємо, вважаємо



доцільним перехід на між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії. Практичні кроки реалізації між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти ми вбачаємо за такими напрямками:

– фундаменталізація освітніх програм, посилення науково-дослідницької компоненти в освітньому процесі, адже фундаментальні наукові дослідження в університетах є вирішальним чинником забезпечення якості освіти. Саме успішна фундаментальна підготовка майбутніх фахівців формує в них гнучкість, адаптивність, креативність, критичне мислення, що має стати запорукою їх успішної діяльності як у суспільно-соціальній, так і в професійній сферах;

– підвищення статусу неформальних педагогічних практик у змісті вищої мистецької освіти, які корелюються з індивідуальними, екзистенційно зорієнтованими цінностями постнекласичної науки та культури, яка є плюральною за своїми смислами, прагне до відкритості, невичерпності, свободи вибору. Завдяки широкому між- та трансдисциплінарному синтезу у постнекласичних практиках відбувається синергія різних способів сприйняття та осягнення нестабільного і складного світу мистецтва, творче переосмислення відомих образів, символів і цінностей;

– перспективним та евристично-пошуковим напрямом реалізації системно-синергетичного принципу навчання музиці у змісті професійної підготовки музиканта-виконавця вважаємо уведення поліінструментального паралельного навчання гри на клавішних інструментах (наприклад, – фортепіано і акордеон). Реалізація цього напрямку може докорінно змінити інструментальне навчання студентів у контексті підготовки виконавця-універсала, який володів би на однаковому професійному рівні як мінімум двома музичними інструментами. Між тим традиційна практика інструментальної підготовки здійснюється у межах дисциплін “Основний музичний інструмент” та “Додатковий музичний інструмент”, по завершенню якої рівень володіння студентами додатковим музичним інструментом залишається на аматорському рівні;

– доцільним також вважаємо збільшення варіативної частини дисциплін між- та трансдисциплінарного характеру за вибором студента. До прикладу, міждисциплінарний навчальний курс “Арт-терапія”, який залучає прогресивні фундаментальні теорії та практики з психології, психотерапії, педагогіки, культурології, різних видів мистецтва. Серед цікавих моделей міждисциплінарного навчання вважаємо уведення дисципліни “Філософія музики”, вивчення якої дозволить проаналізувати феномен музики як предмет науково-філософської рефлексії на рівні взаємодії “культура – музика – людина – світ”, що сприятиме формуванню в студентів постнекласичного стилю мислення. Серед дисциплін практичного спрямування, доцільним було б уведення навчального курсу евристично-пошукового характеру “Герменевтичний практикум”. Герменевтичний підхід до аналізу та інтерпретації музичного твору спонукатиме студентів до творчого пошуку шляхом заглиблення в авторську концепцію як на раціональному, так і на емоційному, духовному рівнях [16];

– розгортання “буму” різноманітних між- та трансдисциплінарних проєктів в гуманітарній сфері створює умови для уведення ідей постнекласики і у викладання базових музично-теоретичних дисциплін, таких як: “Аналіз музичних творів”, “Гармонія”, “Поліфонія”. До прикладу, синергетична модель може стати ефективною у викладанні навчальної дисципліни “Гармонія”. Зокрема, у контексті еволюційно-синергетичної парадигми можна прослідкувати на конкретних музичних зразках, як змінюється значення мелодійно-гармонійної модуляції в культурно-історичному аспекті: класичний період (середина XVIII – початок XIX ст.) – класичний тип модуляції; некласичний період (друга половина – третя чверть XIX ст.) – некласичний тип модуляції; акласичний період (перша половина XX – перші десятиліття XXI ст.) – нівелювання значення модуляції як такої. З точки зору синергетики, будь-яка модуляція має свої стадії розвитку: перша стадія – початок процесу, порядок (показ головної тональності); друга – переломний момент як фаза хаосу і поступовий перехід у новий стан; третя – завершення процесу і виникнення нового порядку (утвердження нової тональності). При цьому процес

становлення є незворотнім, що є характерним для будь-яких еволюційних процесів.

**Висновки.** Пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти засвідчили, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення не відповідає викликам та реаліям сучасного швидкозмінного світу. Для більш глибокого розуміння зазначених процесів у дослідженні проведений системний теоретичний аналіз етапності розвитку наукового знання (типів наукової раціональності) і типів культури відповідно до усталеної періодизації у філософії науки: класика – некласика – постнекласика. У процесі дослідження встановлено, що зазначені парадигмальні зміни в освітній сфері потребують суттєвого оновлення змісту вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. З'ясовано, що ідеї постнекласичної синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. З метою виявлення синергійної взаємодії філософських та культурологічних аспектів постнекласичного знання було встановлено, що саме перехід на між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії створює методологічне підґрунтя для реалізації людиномірного контенту у змісті вищої мистецької освіти. За цих умов були окреслені напрями реалізації між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів цілісного професійного знання та постнекласичного стилю мислення.

Підкреслимо, що наведені напрями впровадження ідей постнекласики у змісті вищої мистецької освіти не є достатніми та вичерпними. Дана проблематика потребує подальшої рефлексії як на теоретичному, так і практичному рівнях, і буде висвітлена в наших подальших роботах.

#### **Перелік використаних джерел:**

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибр. публікації представників наук. шк. Академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В. П. Андрущенко. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 550 с.

2. Арістотель. Нікомахова етика / пер. В. Ставнюка. Київ : Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
3. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
4. Гадамер Г.-Г. Істина і метод / пер. з нім. О. Мокровольського. Т. 1.: Герменевтика I: *Основи філософської герменевтики*. Київ : Юніверс, 2000. 464 с.
5. Добронравова І. С., Білоус Т. М., Комар О. В. Новітня філософія науки. Підручник. Київ : Логос, 2009. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr-bil-kom.htm>.
6. Добронравова І. С. Практична філософія науки : зб. наук. пр. Суми : Університетська книга, 2017. 352 с.
7. Завгородній Ю. Ньютон Ісаак. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 436 с.
8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
9. Історія філософії. Словник / за заг. ред. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., прероб. Київ : Знання України, 2012 . С. 287–291.
10. Кошарний С. О. Структури людського буття і методологія їх осмислення в класичній феноменології (Е. Гуссерль). Феноменологія буття людини : сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Український центр духовної культури, 1999. С. 73–160.
11. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка та ін. Київ : ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2013. С. 21–46.
12. Кремень В. Г. Духовність людини і цінності буття людини. Горизонт духовності виховання : колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс : Žuvėdra, 2019. С. 8–10.
13. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Центр – Магістр-S Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
14. Мамардашвілі М. К. Картезіанські роздуми. Київ : Стилос, 2000. 311 с.
15. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.
16. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.

17. Саух П. Ю. Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. Горизонт духовності виховання: колективна монографія / *The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph*. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс : Žuvėdra, 2019. С. 74-9.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
19. Сидоренко Л. І. Аксиологія постнекласичної науки. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації : зб. наук. пр. / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. Київ : Видав.-полігр. Центр “Київський університет”, 2011. С. 204–222.
20. Ситниченко Л. А. Особливості інтерпретацій проблеми людського буття в новітній німецькій філософії. Феноменологія буття людини : сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Укр. центр духовної культури, 1999. С. 201–239.
21. Ткач М. М. Постнекласичні актуалітети вищої мистецької освіти: онтологічний вимір. *Мистецтво та освіта* : науково-методичний журнал. Колективне підприємство вид-во “Педагогічна думка” Інституту педагогіки НАПН України, 2020. № 1 (95). С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-91-1-14-20>
22. Феноменологія буття людини: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Український Центр духовної культури, 1999. 278 с.
23. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
24. ARISE 2 (Advancing Research in Science and Engineering), 2013. American academy of Arts and Science.
25. Baudrillard Jean. *L'échange symbolique et la mort*. Paris : Gallimard, 1976.
26. Bob Mugerauer. Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application // *Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments* / Edited by Darrell P. Arnold. Routledge, 2014. P. 158–178.
27. Durkheim E. *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt am Main, 1998. S. 102.
28. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, 1994.
29. Habermas J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. I. Frankfurt am Main, 1981.
30. Hermann Haken. *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer, 2004. 779 p.

31. Husserl E. *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge* // *Husserliana*. Bd. 1. Den Haag, 1950.
32. Jantsch Erich. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, in Léo Apostel et al., 1972. P. 108.
33. Judge A. Conference Paper. 1<sup>st</sup> World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations, 1994. Available: <http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm>
34. Nicolescu B. Transdisciplinarity: past, present and future. In B. Haverkort and C. Reijntjes (Eds.), *Moving Worldviews – Reshapingsciences, policies and practices for endogenous sustainable development* (P. 142–166): COMPAS Editions, 2006.
35. Nicolescu B. *From Modernity to Cosmodernity – Science, Culture, and Spirituality*. State University of New York (SUNY) Press, 2014.
36. Piaget J. *L'épistémologie des relations interdisciplinaires* // Apostel L., Berger G., Briggs A., Michaud G. (ed.) / *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche*, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'Enseignement, Organization de Coopération et de development économique. Paris, 1972.
37. Prigogine I., Stengers I. *Order out of Chaos*, University of Michigan: Bantam Books, 1984; and *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*, 1997.
38. Rickert H. *Das Eine, die Einheit und die Eins*. Tübingen, 1924. S. 22.
39. Tkach, M., Oleksiuk, O., Kosinska, N., & Kyfenko, A. (2022). Postnonclassical Practices in the Content of Higher Art Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22 (6), 206–214. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5242>
40. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). *Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. Available:
41. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm> Архивная копия от 512. 2004.

Ольга Щолокова

## СИНЕРГЕТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Спрямованість сучасної освіти на інформатизацію значною мірою зумовлена переходом до нової моделі комунікації, в якій природна реальність поступається віртуальним уявленням. Для багатьох країн світу життєвою необхідністю став перехід від традиційної адаптаційної освітньої моделі до інноваційної моделі, направленої на розвиток інноваційного мислення людини, їх здатність діяти у мінливих умовах сучасного світу і розвивати свої здібності. У цій ситуації ні вчителі, ні викладачі вищих навчальних закладів не зможуть дати вичерпних знань, необхідних людям для всього життя.

Згідно цієї моделі необхідні знання людина має навчитися отримувати індивідуально, а для цього вона повинна бути мотивованою й отримати навички самостійно відшукувати нові знання. Кожна достатньо підготовлена для цього людина має можливість через свої електронні пристрої отримувати і обмінюватися необхідною для неї інформацією. Відтак у різних сферах життя зросло значення не тільки самої інформації, а й відповідних знань, в результаті чого з'явилося поняття “Knowledge Society” (“суспільство знань”). Стало зрозумілим, що освіта не може дати вичерпної кількості знань. Усі необхідні знання людина має отримувати індивідуально, а для цього їй потрібно бути мотивованою й отримати звичку самостійно знаходити нові знання.

Ще однією особливістю нової парадигми освіти виявляється ідея її безперервності. Вона полягає у переході від старої конструкції “освіта на все життя” до нової конструкції – “освіта через усе життя”. Сутність безперервної освіти проявляється в тому, що людина має вчитися постійно, переходити від одного рівня освітньої діяльності до іншого, більш високого. У цьому

випадку безперервність освіти забезпечує успішний інтелектуальний рівень і сприяє кар'єрному просуванню людини.

Відтак освіта стає головним ресурсом інформаційного суспільства. Вона пред'являє нові вимоги до навчальних технологій та їх впровадження у процес фахової підготовки студентів. Традиційна орієнтація знань на стабільність змісту перетворюється на протилежною тенденцією – постійне оновлення, яке диктується логікою перемін в галузі освіти. Її основні напрямки визначаються:

1) спрямованістю структури і змісту освіти на відкриту інформаційну систему.

2) удосконаленням засобів інформаційних і комунікативних технологій:

3) забезпеченням вільного доступу до світових інформаційно-освітніх ресурсів:

4) вихованням інформаційної культури особистості, активізацією творчих, комунікативних і професійних можливостей людини.

У цьому процесі вища освіта не залишається осторонь, оскільки найкращі навчальні заклади та викладачі стають доступними всім студентам у режимі онлайн незалежно від географічних умов. Інформатизація вищої освіти створює, за влучним висловленням В. Вознюк, “новітнє суспільне середовище, в якому знаннєвий, ціннісний простір представлений полем розуміння інтелектуальних, емоційних і психофізіологічних можливостей людини” [5, с. 102]. Отже, призначенням такої освіти має стати не забезпечення широкою інформацією, а розвиток особистісних якостей, засвоєння культурно-історичних форм почуттів і мислення. Тобто з подальшим переходом освіти в систему онлайн будуть проявлятися й такі освітні тенденції як світоглядна, культурологічна і гуманістична, які орієнтовані на особистість студента. При цьому величезний потенціал науки, культури і мистецтва стає доступним не тільки в бібліотеках і музеях, а й в Інтернеті.

Розвиваючи цю ідею, сучасні вчені в різних галузях гуманітарного знання (філософії, соціології, психології, педагогіки) почали розглядати синергетику як синтез



багатофакторних взаємодій, що відбуваються завдяки зустрічним процесам освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. Поступово вони перетворюються в особистісні якості тих, хто навчається. Основою складовою синергетичної парадигми у їх міркуваннях виступає принцип самоорганізації. Вчені (М. Богуславський, І. Добронравова, В. Кремень, Є. Лузик, В. Лутай, О. Робуль, О. Чумак) підкреслюють, що синергетика виявляється ефективною тоді, коли потрібно враховувати саморозвиток, його інтегративні характеристики і закономірності.

Нагадаємо, що дефініція “синергетика” походить від грецького “synergeia” – “співдружність”, “співпраця” і означає узгодженість частин для утворення структури як єдиного цілого. Цей термін вперше використав американський винахідник Річард Фуллер, проте його близьке до сучасного розуміння визначення було сформульовано німецьким фізиком-теоретиком Германом Хакеном. Тільки у 1970 році він його використав для позначення нового міждисциплінарного напрямку досліджень складних систем, здатних до самоорганізації і представив у своїй опублікованій праці, яка мала назву “Синергетика”.

Спираючись на це поняття і використовуючи його у різних галузях наукового знання вчені зауважують, що синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме ці властивості визначають її здатність еволюціонувати – тобто послідовно змінювати структуру в процесі розвитку.

У загальному вигляді зазначена ідея виражається у варіативності або альтернативності вибору. Стосовно освіти вона означає створення в освітньому середовищі умов для вибору і надання кожному суб’єкту можливості індивідуально просуватися до успіху, стимулює його до самостійного вибору і прийняття відповідального рішення. Більш конкретно такий вибір полягає у визначенні індивідуальної траєкторії освіти, темпу навчання, досягнення різного рівня освіченості, обирання навчальних дисциплін і викладачів, форм і методів навчання, індивідуальних засобів і методик, творчих завдань тощо.

В освітній галузі науковці почали звертатися до синергетики як філософсько-методологічної установки для вирішення складних завдань управління освітнім середовищем. Основоположними у цьому напрямку стали праці В. Андрущенка, В. Буданова, В. Кременя, В. Ігнатова, М. Таланчука, в яких увага зосереджується на можливостях збільшення інформаційної взаємодії між суб'єктами навчального процесу, організації сприятливих умов для створення і випробування нових освітніх технологій, активного залучення студентів до адекватної оцінки своїх дій, умінь та здібностей, стимулювання довгострокових власних цілей у професійному зростанні. У працях цих вчених простежується думка, що, варіюючи складності, глибину і послідовність навчального матеріалу й враховуючи індивідуальні особливості та інтереси студентів, можна їх провести “по різним траєкторіям” для формування загально культурних та професійних компетенцій і при цьому отримати на виході приблизно однаковий результат.

Концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації пов'язана з визнанням здатності різних систем до саморозвитку перш за все за рахунок використання своїх внутрішніх можливостей, а також притоку енергії та інформації із зовні. При цьому акцентується увага на узгодженості частин для утворення структури як загального цілого. Відтак синергетичний напрямок характеризується застосуванням методів, спрямованих на пошуки нового знання, відкриття нових істин, що набувають евристичного характеру і спираються перш за все на інтуїцію, уяву і творчість.

З позицій синергетики у навчальному процесі не може бути абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом наукового осмислення. Тобто і хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними процесами. У певних обставинах вони сприяють втіленню творчого і конструктивного начала. Як методологічне підґрунтя освітньої системи, синергетика спроможна найбільш повно відобразити складні нелінійні процеси, що відбуваються у її середині, та досліджувати її системний характер, Підкреслюючи методологічний і евристичний потенціал такої системи, вчені звертають увагу на те, що синергетичний підхід до

освіти і виховання може бути базовим для вирішення багатьох проблем у галузі освіти.

Крім того зазначається, що синергетика як інтегративна, трансдисциплінарна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності, оскільки в центрі навчально-виховного процесу постають його інтереси. У цьому процесі студент починає займати активно-творчу позицію, виявляти волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи власний пошук індивідуальної траєкторії життєвого самовизначення.

У цьому контексті варто погодитися з О. Чумак, яка зазначає, що в новій освітній парадигмі викладачі мають створювати “активне навчальне середовище для студентів, але самі не обов'язково мають бути залученими до окремих форм навчальної активності. Головне – сформулювати потяг і творче ставлення до навчання, створити для цього відповідні умови. Саме тому західні університети переходять на цілодобовий доступ до бібліотек, Інтернету та іншої інфраструктури навчання для забезпечення самостійної роботи студентів... Нова парадигма вищої освіти – парадигма гуманістична за своєю суттю, передбачає, що її головною ланкою буде окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу” [15].

На підтвердження наших міркувань наведемо тезу В. Кременя щодо гуманістичного змісту синергетичної парадигми. На думку вченого, “Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних “наближень” [8, с. 279].

Попередній підсумок думок зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що синергетична методологія відкриває перед освітою декілька можливостей: розуміння процесу навчання як освіченості людини, тобто розвитку її загальнолюдських і

професійних якостей. Крім того, оскільки в цьому процесі важливу роль відіграє самоорганізація, яка є основною стратегією синергетики, то її методологію можна використовувати для різноманітних освітніх технологій. У процесі фахової підготовки студентів має відбутися перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну й перехід від переважно інформативних до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку і резервів самостійної роботи тих, хто навчається. Іншими словами, варто забезпечити перехід від простого відтворення до глибокого розуміння та осмислення навчання. Усе це сприятиме створенню умов для самоствердження, самореалізації й самовизначення особистості.

На переконання В. Буданова, впровадження синергетики в освітній процес може відбуватися за трьома напрямками:

1. Синергетика для освіти, коли проводяться інтегративні курси після чергового циклу навчання. Це можуть бути інтегративні курси в середній школі після завершення кожного курсу навчання; цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі; цикл спеціальних дисциплін в аспірантурі, на факультетах перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів; адаптивні курси й отримання другої освіти людьми у зрілому віці.

2. Синергетика в освіті, коли використовуються матеріали, які ілюструють принципи синергетики в кожній дисципліні; тобто в окремі дисципліни (природничі або гуманітарні) впроваджуються матеріали, що мають ілюструвати принципи синергетики. Вчений вважає, що у кожній навчальній дисципліні можна знайти розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового, і тут доречно поряд із традиційною використовувати мову синергетики, що дає змогу в подальшому утворити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності науки та культури.

3. Синергетика освіти, яка застосована до самого навчального процесу, формування знань і становлення суб'єкта як особистості. Тут найбільшою мірою виявляється постнекласичний характер синергетики в процесах діалогу та розвитку самореферентних систем. Високі приклади педагогічної майстерності представляють

найкращі зразки застосування цілісних синергетичних підходів. Але В. Буданов підкреслює, що нині проблема полягає не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити педагога свідомо утворювати свою, тільки йому притаманну методику та стиль, залишаючись на позиціях науки про людину [3, 4].

Останнім часом поняття “синергетики” почали використовувати у галузі мистецтва для опису творчого процесу. Так, з’явилися фундаментальна праця І. Евіна “Синергетика мистецтва” і колективна монографія “Синергетика і творчість”, а також стаття доктора мистецтвознавства Н. Корнієнко “Новий напрям – синергетика художньої культури”, у яких автори розглядають взаємозв’язок структури творів з точки зору сучасних методів самоорганізації. Вченими проаналізовано творчий процес як відкриту, динамічну, когерентну систему, що має здатність до саморозвитку. При цьому творчість представлена складною (комплексною) системою, здатною переходити від хаосу множини ідей до впорядкованості творчого здійснення. Такий підхід дозволив авторам побачити у новому ракурсі та пояснити відомі факти і закономірності, а також сформулювати принципово нові напрямки вивчення мистецтва в цілому як соціального феномена. На погляд Н. Корнієнко, цей напрямок відповідає сучасним критеріям нелінійності, відкритості, постнекласичності, тобто методологій на базі зближення природничого, гуманітарного і художнього начала. Він може бути визначеним як синергетика художньої культури, оскільки спирається на фундаментальні закони буття художньої культури, що утворюють складні самоорганізуючі системи з великим ступенем свободи [10].

Екстраполяція цих ознак у галузь музично-педагогічної освіти дозволяє з нових позицій представити процес фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Обговорюючи цю проблему у статті “Синергетичний підхід у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва” Н. Іліницька наголошує, що тільки зміни у викладанні фахових дисциплін можуть стати рушійною силою для підвищення якості мистецької освіти. Тому система підготовки студентів має стимулювати і регулювати процеси самоорганізації у творчій

діяльності студента. Авторка наголошує, що синергетична спрямованість може реалізуватися через:

- відмінності у послідовності вивчення навчального матеріалу;
- варіативність його змісту за своєю складністю;
- орієнтацію у навчальному процесі на творчо-проективну діяльність кожного студента [7].

З точки зору синергетики, в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва створюється можливість отримувати різнобічну інформацію всередині освітньої системи, тобто розглядати музичну освіту як сферу виробництва нового знання з різноманітними способами навчання, що мають проективну і дослідницьку природу. Така спрямованість навчального процесу значною мірою обумовлена особливостями, які склалися за останні роки в системі мистецької освіти.

Зазначимо, що сто років потому, у 20-ті роки ХХ століття відбулася реформа музичної освіти, яка закріпила в практиці трирівневу систему навчання: музична школа – музичне училище – консерваторія. Ця система діяла до 70-х років, коли спочатку в консерваторіях, а потім і в педагогічних університетах почали відкривати музично-педагогічні факультети. Спочатку вони певною мірою вони дублювали виконавські факультети консерваторій, але згодом почали виробляти свої, відмінні від консерваторських, завдання.

Разом з тим набір абітурієнтів до музично-педагогічних факультетів відбувався майже за такою ж схемою, як і до консерваторій. Тобто більша частина абітурієнтів поступала після музичних і педагогічних училищ і тільки невелика їх частина – після закінчення дитячих музичних шкіл. При цьому навчання в музичних школах продовжувалося 7-8 років і учні вивчали такі обов'язкові предмети як сольфеджіо, теорія музики, музична література і хоровий клас.

За останні роки ситуація доволі різко змінилася. На музично-педагогічні факультети поступають абітурієнти, які часто мають лише початковий рівень музичної підготовки, але непогані природні задатки. Відповідно перед викладачами постала проблема

– як готувати таких студентів, як зробити з них широко освічених і фахово компетентних музикантів-педагогів. Результати їх роздумів показали, що накопичені за останні роки методичні матеріали і музично-педагогічні технології можна представляти у вигляді інформаційних моделей навчання, які спираються на кращі зразки українського та європейського піаністичного досвіду.

У цій проблемі вимальовуються такі питання:

– загальний музичний розвиток студентів (формування музичного світогляду, естетичного смаку тощо), розвиток особистісних якостей (самостійності, виконавської волі, намагання самоудосконалюватися) і професійних (в нашому випадку виконавських) умінь і навичок;

– всебічний розвиток музичного слуху у всіх його різновидах в процесі викладання передбачених навчальним планом музичних дисциплін:

– увага до музичного звуку, формування різнобарвної звукової палітри, різноманітних способів звуковидобування;

– у виконанні педагогічного репертуару гармонійне поєднання технічних прийомів з художнім виконанням;

– оволодіння професійною майстерністю, опора на принцип доцільності на заміну установки на багаторазові, однакові вправи і повторення, перехід від канонізованих правил по відношенню до прийомів гри до ствердження права на індивідуальність техніки;

– подолання вузькості навчального репертуару;

– застосування у виконавських навчальних дисциплінах різних форм занять, поповнення теоретичних знань безпосередньо в процесі навчання гри на фортепіано;

– підвищення ролі педагога-музиканта як просвітителя, здатного здійснювати музично-естетичне виховання молодого покоління;

Внутрішній сенс такої трансформації музично-педагогічної освіти полягає у переході на більш високий рівень розуміння відповідних знань. Тобто необхідно замінити традиційну інформаційно-трансляційну педагогічну парадигму на особистісно-творчу педагогіку розуміння. Адже сучасна музично-педагогічна

освіта не вимагає від студентів запам'ятовування якомога більшої кількості інформації.

Досвід провідних педагогів ясно показує, що тільки освітній процес, зорієнтований на розуміння, а не запам'ятовування навчального матеріалу, на вміння порівнювати й проводити аналогії, суттєво підвищує ефективність навчання. У цьому контексті варто приділити увагу розвитку творчого мислення, адже саме воно допомагає подолати фрагментарність знань, сприяє їх упорядкуванню та розвиває уміння використовувати власні знання у необхідних ситуаціях. Відтак можна говорити про синергетичний підхід до побудови освітньої траєкторії кожного студента, розглядаючи її як відкриту систему. Така система має орієнтуватися на професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва і стимулювати його до творчої діяльності.

Разом з тим акцентуємо увагу на важливість спрямування синергетичних аспектів навчання у естетичному напрямку. Його компонентами можуть бути естетичне задоволення, яке досягається сприйняттям прекрасного у житті та мистецтві, розвиток естетичного смаку, як системи ціннісних уподобань та ідеалів, а також естетичне мислення як умова виживання людства та його переходу на шлях сталого розвитку й збереження культурної різноманітності.

При цьому загальнокультурні та мистецькі цінності відтворюються і передаються в системі освіти не тільки через зміст навчальних дисциплін у процесі навчання та через залучення особистості до певної системи цінностей у процесі виховання, а й у "прихованому" вигляді через сам спосіб організації навчально-виховного процесу, через способи організації управління освітньою діяльністю, через характер педагогічної комунікації, способи і критерії оцінювання знань тощо.

Завдяки естетико-синергетичному підходу студенти мають можливість не тільки оволодіти музичною культурою, долучатися до вищих культурних цінностей, а й розвивати свій духовний потенціал та акмеологічну свідомість у професійному напрямку. Головною особливістю такого підходу у системі фахової підготовки стає те, що він поєднує багатий досвід передової



музичної педагогіки з новітніми уявленнями й положеннями в галузі естетики, музичної психології та педагогіки; при цьому розкривається специфіка їх застосування в практиці музичного виконавства, що дозволяє створити цілісну стратегію розвитку студента в процесі навчання.

Багаторічний досвід у сфері музично-педагогічної освіти показує, що значні резерви у цьому напрямку мають фахові дисципліни і, зокрема, навчання гри на фортепіано. Так, викладачі вищих закладів освіти зазначають, що гра на музичному інструменті збагачує студентів власним, особистісним музичним досвідом. Вони підкреслюють, що розвивальний ефект найповніше спостерігається в індивідуальній формі музичних занять, оскільки він з самого початку передбачає тісний контакт між викладачем і студентом. Це дозволяє враховувати індивідуальні особливості студента, використовувати відповідні методи навчання, а також реалізувати в процесі діалогового спілкування його особистісно-творчий потенціал. При цьому занурення в музичний матеріал допомагає поєднувати опосередковано-абстрактне з конкретно – музичним, а систему понять і уявлень із реальними звуковими образами.

Треба зазначити, що у підготовці вчителя музичного мистецтва фортепіанне музикування та виконавство задіяне у декількох дисциплінах. Вони мають різні завдання, але об'єднані єдиною метою – удосконаленням фортепіанної майстерності майбутнього вчителя, що забезпечує успішність його професійної діяльності у школі. Такими дисциплінами є “Основний музичний інструмент”, “Концертмейстерський клас”, “Ансамблеве музикування”, “Аранжування та імпровізація”. Разом ці навчальні дисципліни формують різні піаністичні вміння і вимагають спеціальної технічної підготовки, а саме:

– володіння комплексом виконавських навичок, які забезпечують високохудожній рівень виконання музичного репертуару у різних жанрах і стильових напрямках (дисципліна “Основний музичний інструмент”);

– володіння концертмейстерськими навичками, які у професійній діяльності вчителя музики передбачають вміння грати

в нестандартних умовах, грати і співати одночасно; транспонувати нотний текст у потрібну тональність; читати хорові партитури (дисципліна “Концертмейстерський клас”);

– ансамблева гра формує здатність працювати у колективі. Технічно це виражається в умінні одночасно слухати інших і себе, регулювати силу звучання, коригувати темп, чіткість ритму, відповідність і спільність агогіки (дисципліна “Ансамблеве музикування”).

Якщо вище перелічені аспекти виконавської техніки розвиваються на профільюючих виконавських фортепіанних дисциплінах під контролем викладачів, то необхідно відзначити й ту сферу навчальної діяльності, яка належить до самостійної роботи студентів, але також сприяє формуванню фортепіанно-виконавських навичок. Тут слід відзначити читання хорових партитур, самостійне розучування вокальної партії й безпосередньо самого акомпанементу у вокальному класі, використання просвітницького потенціалу фортепіано під час проведення педагогічної практики. Така виконавська підготовка є повністю самостійною і часто приходить спонтанно. Її якість значною мірою залежить від методичної компетентності студента, здобутої у фортепіанному класі, а також від рівня музично-виконавської культури в цілому. Ці дві складові взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи високий ступінь якості виконавства. Відтак формування ігрових навичок як професійно-виконавських умінь стає не самоціллю, а засобом вирішення кардинальних музично-виконавських і музично-навчальних завдань. Відповідно стратегічним напрямком навчання у фортепіанному класі може стати синергетична спрямованість різних фахових дисциплін, що буде сприяти розвитку сприймання і досягненню цілісності знань як підґрунтя музичної культури студентів.

Завдяки естетико-синергетичному підходу студенти мають можливість не тільки оволодіти музичною культурою, долучатися до вищих культурних цінностей, а й розвивати свій духовний потенціал та акмеологічну свідомість у професіональному напрямку. Головною особливістю такого підходу у системі фортепіанної підготовки стає те, що він поєднує багатий досвід

передової музичної педагогіки з новітніми уявленнями й положеннями в галузі естетики, музичної психології та педагогіки; при цьому розкривається специфіка їх застосування в практиці музичного виконавства, що дозволяє створити цілісну стратегію розвитку студента в процесі навчання гри на фортепіано.

Найповніше відповідні знання й уміння розвиваються у студентів під час аналізу музичних творів. Працюючи у цьому напрямку, студенти з перших занять в класі фортепіано виконують спеціальні завдання, спрямовані на аналіз музичних творів. Усвідомлюючи значення поняття “музичний аналіз” як роз’єднання цілого на складові частини, вони намагаються визначити естетичний і емоційно-смісловий зміст музичного твору, його жанрову природу, мелодику і гармонію, фактурні і темброві властивості, драматургію і композицію.

Такий аналіз В. Цуккерман називав цілісним, вважаючи, що він найбільше охоплює всі сторони музичного твору. При цьому вчений підкреслював, що цілісність аналізу необхідно розуміти у двох значеннях: як повне охоплення власних властивостей музичного твору в їх специфічних взаємних зв’язках, а також як відношення твору до реалій культурно-історичного контексту [Цуккерман, с. 264–320].

Мета цілісного аналізу полягає у розкритті сутності музичного твору, його внутрішніх властивостей і зовнішніх зв’язків, тобто студентам необхідно враховувати: 1) жанрові витоки твору; 2) його образний зміст; 3) типові для жанру і стилю характерні засоби втілення; 4) характерні риси творчості композитора, а також тих суспільно-історичних умов, за яких твір був написаний; 5) авторські позначки, які розкривають особливості музичного образу і впливають на характер виконання.

Відповідні завдання у фортепіанному класі спрямовуються на цілісне осмислення твору за рахунок усвідомлення основних принципів викладення музичного матеріалу, а саме: форми, виразних елементів музичної мови (інтонація, метро-ритм, динаміка, тембр), осягнення загальної драматургії твору. Причому, особливо уважно студентам потрібно ставитись до гнучкості та різнобарвності інтонаційного руху мелодії, варіюючи його згідно

загального характеру музичної фрази, адже на основі такого зорово-слухового сприйняття у них формуються навички, які сприяють відтворенню естетико-емоційної сутності музичного твору.

Для осмислення закономірностей музичного мистецтва студентам важливо враховувати знання, які вони набувають на музично-історичних і музично-теоретичних дисциплінах з їх спрямованістю на інструментальне навчання. Більшість педагогів усвідомлюють, що музичне виконавство є повноцінним видом художньої творчості. Але воно має й виразні відмінності, зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

У багатьох методичних працях музикантів відмічається, що музичне виконавство завжди віддзеркалювало характерні тенденції музичної культури конкретної епохи, фокусувало в собі специфічні риси становлення певного композиторського та виконавського стилю. У своєму розвитку воно залежало від духовно-естетичного досвіду, рівня музичного інструментарію, технічних досягнень виконавців і пов'язувалося зі стильовими змінами в музиці, з художньо-світоглядними процесами суспільної свідомості, новими етапами розвитку музичної культури.

Розкрити ці особливості й необхідно під час фортепіанного навчання кожного студента з урахуванням його музичних здібностей і сформованих виконавських умінь на основі інтеграційних можливостей усіх мистецьких кафедр. При цьому навчальна інтеграція реалізується не шляхом поєднання змісту дисциплін, а можливістю застосування спільних методів навчання.

На цих засадах було розроблено методику фортепіанної підготовки студентів (бакалаврів і магістрів). Вона втілює ідею, згідно якої у формуванні виконавської культури студентів виокремлюються дві основні функції – *естетична* (емоційна реакція на музичній твір) та *конструктивна* (уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, встановлювати зв'язки між різними видами мистецтва і робити необхідні висновки). Така конкретизація у процесі фортепіанного навчання

---

може відбуватися на основі музично-історичних і теоретико-виконавських позицій.

Щоб накопичувати ці знання, закріплювати їх у своїй пам'яті, ми пропонуємо студентам створювати власні портфоліо, де вони можуть фіксувати музичні твори, які вивчали на заняттях з фахових дисциплін або чули в концертному виконанні, відмітити власні досягнення або недоліки, передавати свої світоглядні уявлення і емоційні реакції в галузі мистецтва. Такий метод фіксації знань дозволяє студентам збагатитися необхідними теоретичними і практичними знаннями, замислитися над різними виконавськими проблемами.

Згідно другої позиції кожний музичний образ, не зважаючи на свою неповторність та індивідуальні засоби виразності, входить до системи музичної мови, яка належить певному історичному періоду. У цьому зв'язку важливо враховувати, що у практиці функціонування музичної культури, сприймання та усвідомлення її явищ визначився ряд категорій, яким притаманний певний художньо-когнітивний потенціал. До таких категорій належить "стиль" і "жанр", які відкривають широкі можливості для формування цілісного і глибокого осмислення музичних явищ. У сучасному музикознавстві вони розглядається як вияв специфічного художнього мислення митця, а ознайомлення з принципами організації творчого вираження композитора вважається ключем до осягнення змісту музичного твору. Така інтеграція може відбуватися на основі естетичних категорій, які є значимими для всіх видів музичного мистецтва (художній образ, художній стиль, жанр, сюжет тощо), що дозволяє використовувати у навчальному процесі різноманітні типи їх взаємозв'язків: категоріальні, понятійні, емоційно-сміслові, комунікативно-семантичні та композиційні, включати у фахову підготовку методичні знання, спрямовані на набуття практичного досвіду в музично-педагогічній діяльності.

Відповідно стратегічним напрямком оновлення навчального процесу в фортепіанному класі стає інтеграція матеріалу з різних фахових дисциплін, що сприятиме активізації сприймання і досягненню цілісності знань як підґрунтя музичної культури

студентів. При цьому формування ігрових навичок і професійно-виконавських умінь стає не самоціллю, а засобом вирішення кардинальних музично-виховних і музично-навчальних завдань.

Так, цікавою для студентів виявилася робота над фортепіанним циклом Л. Дичко “Українські писанки”, який складається із сімох поліфонічних варіацій. У цьому творі музичними звуками автор передає кольорову й візерункову гаму писанок, що символізує відродження, радість і щастя. У варіаціях яскраво проявилася тенденція зближення професійної композиторської творчості з українським музичним фольклором.

*Перша варіація* циклу починається неквапливою, співучою авторською темою. Спочатку вона звучить одноголосно і нагадує імпровізаційний сопілковий народний наспів, який у подальшому збагачується новим тематичним матеріалом і колористичним забарвленням.

*Друга варіація* представляє граційну арабеску в узорчастій фактурі. Своєрідного колориту їй надають широкі темброві структури, які звучать на “застиглій” педалізації, а образи нагадують мінливість руху водяної стихії.

Наступна, протилежна за художньою образністю варіація, відрізняється активним характером з рисами героїки й разом з тим – архаїчною строгістю. Цьому сприяють поліфонічні обернення основної мелодії, яка супроводжується акордами кластерного типу. Різноманітні колористичні знахідки продовжуються у наступних варіаціях циклу, надаючи завдяки зміщенню регістрів імпровізаційного, а іноді органного характеру. Завершує цикл *сьома варіація*, яка повертає до первинної образності у вільному дзеркальному відображенні.

Отже, у розглянутому творі, з одного боку, втілилось захоплення красою природи, зачарованість фольклорною давниною, а з другого – відбилася сучасна динаміка почуттів, тяжіння до монументального і героїчного. Працюючи над цим твором, студенти з’ясували, що подібні інтонаційні варіанти надають виконанню свіжості, збагачують його особливими відтінками.

Більш складним для студентів може бути аналіз прелюдій і фуг Й. Баха (не зважаючи на те, що твори цього композитора входять до обов'язкового репертуару на всіх етапах музичного навчання). Під час їх аналізу потрібно враховувати, що Бах був видатним композитором, який створив цілу низку інструментальних образів, вражаючих своїм емоційним багатством і своєрідним драматургічним розвитком. Для прикладу можна взяти до-дієз-мінорну фугу з першого тому “Добре темперованого клавіру”. В ній чітко визначені три тематичних елемента, які беруть участь у драматургічному розвитку цього прекрасного твору. Вони стрімко розвиваються у короткій розробці й в результаті конфліктного протистояння синтезуються в репризі, набуваючи при цьому “органної” могутності. Завдяки збільшенню динаміки емоційна напруга постійно зростає і набуває на заключному етапі урочистості.

Аби досягнути значення контрасту в драматургії фуг Баха, необхідно пам'ятати, що він вперше надав інструментальним образам безмежної емоційної могутності, глибокої змістовності і експресії, розробив власні засоби музичної виразності. Відкриття імітаційної техніки сприяло не тільки інтонаційної єдності твору, а й загостренню контрастності, яка досягалася шляхом “моторного” розгортання теми, її трансформації імітаційними засобами й нагнітання напруженості до кінця твору. Саме тому два томи “Добре темперованого клавіру” назавжди залишилися тим монументом, що підноситься на шляху розвитку музичного мистецтва.

Після ретельного аналізу різних за стилями і жанрами музичних творів у студентів починають формуватися уміння надавати яскраву характеристику творчості композитора, а музичним творам – емоційно-естетичну оцінку. Така зацікавленість поступово переходить у стадію інтересу і потреби більш глибоко ознайомитися з іншими творами цього митця. Студенти висловлюють свої враження від прослуханих музичних творів, дискутують з приводу того чи іншого виконання. Деякі з розглянутих творів вони включають до свого навчального репертуару.

Набуті вміння аналізувати музичні твори сприяють тому, що студенти навчаються самостійно добирати необхідні виконавські прийоми, коригувати своє звучання, оцінювати власні виконавські дії. При цьому їх увага зосереджується на формування якостей, необхідних для успішної виконавської діяльності: вільного володіння виконавськими прийомами; одухотвореного виконання; бажання та вміння впевнено передати свою інтерпретацію слухачам.

Поєднання знань і умінь різного спрямування сприяє виникненню порівнянь і асоціацій, активізує довготривалу пам'ять студентів. Її метою стає підвищення ефективності процесу пізнання і розвитку незалежно від того, на якій інформації базується зміст навчання – теоретичних знаннях, формуванні практичних навичок або досвіду творчої діяльності, що дозволяє виділити у навчальних предметах основні змістові лінії, представити їх у концентрованому вигляді з узагальненням головних ідей.

Разом з тим педагогу необхідно враховувати думку О. Ростовського стосовно того, що музичне сприйняття не може бути наслідком засвоєння певної суми знань, будь-якого алгоритму діяльності. Студенту не можна нав'язати конкретний музичний образ, не порушивши законів художнього сприйняття. Неможливо “вкласти” у нього особисте ставлення до музики, як неможливо відчувати замість нього.

Дуже важливо привертати увагу студентів до таких важливих питань як можливість збільшити свій репертуар, прискорювати темпи його вивчення, збагачувати свої музично-теоретичні знання, зменшувати репродуктивні способи навчальної діяльності за рахунок творчої ініціативи і самостійності. Так, для надання більшої активності студентам можна пропонувати самостійно підібрати музичний репертуар з урахуванням власних уподобань і задач піаністичного розвитку, оскільки кожний самостійно обраний музичний твір надає можливість розкрити свої яскраві риси, збагатити духовний світ, розширити музичні обрії. Підбір репертуару доцільно здійснювати за такими вимогами:

- 1) музичні твори мають бути різними за жанрами та стилями;



2) музичні твори мають подобатися і викликати певні емоції, а також відповідати технічним можливостям студента і, разом з тим, сприяти подальшому художньо-естетичному розвитку.

У такий спосіб у студентів розвивалася сконцентрованість зусиль на осмислення та усвідомлення творів мистецтва, які вони намагалися долучити до своєї виконавської діяльності; уміння мобілізувати свою волю для досягнення складних творчих завдань; розвиненість потреби в удосконаленні виконавських навичок, міра сформованості виконавської мобільності. Глибоке опрацювання різних музичних творів допомогло студентам систематизувати свої знання, познайомитися з новими для себе творами, визначити характерні риси композиторських знахідок для втілення конкретних музичних образів. Така робота показала, що вони можуть цілеспрямовано йти до своєї мети, здатні до аналізу і рефлексії.

Надзвичайно корисним для майбутніх педагогів-музикантів може бути використання методу *“Порівняй інтерпретацію”*. Його сутність полягає в тому, що студентам пропонується зробити аналіз виконання одного музичного твору відомими музикантами-піаністами. Під час його опрацювання на інструменті, залучаючи прийом паралельного зіставлення, студенти можуть знайти у різноманітних інтерпретаційних рішеннях саме ті, які відповідають їх власним музичним уявленням та стимулюють внутрішні відчуття. Наприклад, студентам можна запропонувати порівняти інтерпретацію музичного твору у виконанні різних піаністів. Прослуховування цих творів у багатьох варіантах шляхом диференціації музично-слухових уявлень певною мірою відбилося на характері виконання обраних музичних творів, яке стає більш осмисленим і виразним.

Інший варіант завдання передбачає аналіз виконання музичного твору із власного репертуару та його оцінювання з точки зору художньої довершеності. Для такої роботи можна використовувати відеозапис із подальшим прослуховуванням отриманого матеріалу. При цьому схвалюються будь-які спроби охарактеризувати використані засоби музичної виразності, зіставити їх з еталонним звучанням.

Виконання цих завдань показує, що студенти, які раніше майже не проявляли інтерес до якості виконання, демонструють власне розуміння художньої інтерпретації, розкривають значимість засобів музичної виразності для її відтворення. Відповідно їх власне виконання музичних творів стає більш виразним і осмисленим.

Проте під час навчання в класі фортепіано, долаючи текстові бар'єри, технічні труднощі та проблеми художньої інтерпретації студенти часто стикаються з необхідністю вільного та невимушеного виконання музичних творів. Практика показує, що найбільшою складністю для майбутніх музикантів-педагогів на початковому етапі професійного становлення стає сам процес виконання, у якому досить важко досягти належної свободи. Виконуючи навіть добре вивчені твори, студенти часто відчувають себе за інструментом скуто, внутрішньо "закриваються", а їх увага зосереджується тільки на тому, щоб правильно передати нотний текст. Тому виконання часто виходить формальним і нецікавим, а надмірна увага до технічних деталей заважає не тільки зрозуміти і відчувати твір загалом, а й висловити своє ставлення до нього.

Подолання таких недоліків у студентів може відбуватися у двох напрямках. За першим – використовується жанрово-стильовий метод, який спрямовується на розвиток відчуття жанру твору та вміння відповідно до задуму змінювати його образний зміст. Адже для того, аби виконавець зміг зіграти елементарну мелодію або проявити творчу варіативність у грі, йому необхідно відчувати потребу в такій дії, внутрішню мотивацію для відтворення мелодії. Така позиція засновується на положенні, що одним з провідних завдань у процесі фортепіанного навчання студента, покращення його виконавської підготовки стає розвиток відчуття жанру музичного твору і здатність знаходити жанрові особливості. При цьому необхідною стає обізнаність у історичних характеристиках музичних жанрів, розуміння їх функціонального призначення у виконавському процесі.

Упродовж навчання студенти мають можливість познайомитися з різними жанрами. На першому етапі навчання найбільше використовуються найпростіші жанри інструментальної

музики, до яких належать п'єси. Це невеликі за обсягом, але повністю завершені й самостійні твори. Більшість з цих творів мають програмний зміст або у своїй назві уточнюють жанрові ознаки. До таких п'єс відносяться різноманітні танці: менуети, бурре, сарабанди, гавоти, вальси, польки, регтайми. З менуетів і буре виріс окремий жанр, який отримав назву скерцо (забавка). Самостійності набув й жанр прелюдії, який спочатку використовувався в якості інструментального вступу до церковної служби, а потім набув виняткового значення у творчості Ф. Шопена, С. Рахманінова, О. Скребіна, С. Борткевича, І. Шамо.

Значну трансформацію пройшов у своєму розвитку жанр етюду. Якщо спочатку це були твори суто технічного характеру, найбільше представлені у творчості М. Клементі і К. Черні, то поступово у творчості композиторів-романтиків вони перетворилися у концертні п'єси, які користувалися у слухачів величезною популярністю. Тут можна пригадати етюди Ф. Шопена, Ф. Ліста, О. Скребіна, зокрема етюди з програмною назвою "Гомін лісу", "Хоровод гномів" Ф. Ліста та "Іскринки" М. Мошковського, а також цикл етюдів-картин С. Рахманінова, які несуть у собі високий художній зміст – подібний етюдам у живопису. Велику шану цьому жанру віддав і український композитор В. Косенко, який створив цикл з 11 етюдів у формі старовинних танців, в яких він використав практично усі старовинні танцювальні жанри..

Для студентів цікавими може бути й знайомство з жанром токати. Якщо у XVI–XVIII століттях це була п'єса імпровізаційного спрямування, яка складалася з різних частин, то вже у XIX ст. токатою стали називати віртуозний твір із швидким і ритмічним рухом з наспівною середньою частиною. Яскравим прикладом таких творів можуть бути знамениті токати Р. Шумана, А. Хачатуряна і сучасних українських композиторів М. Скорика та Ю. Шамо.

Працюючи над різними музичними творами, студенти знайомляться з такими інструментальними жанрами як ноктюрн, рапсодія, рондо, поема, фантазія, попури. Усі ці жанри набули надзвичайної популярності в епоху романтизму і не втратили її до наших днів. До найдосконаліших зразків цих творів, безумовно,

відносяться ноктюрни Ф. Шопена, рапсодії Ф. Ліста, “Рондо-капріччіозо” Ф. Мендельсона, “Дві поеми-легенди” В. Косенка, “Джазові попури на теми Л. Бетховена” М. Скорика тощо.

Знайомство з музичними творами різних стилів і жанрів та індивідуальне трактування їх особливостей підносить виконавську діяльність майбутнього педагога-музиканта до творчого рівня. Адже будь-який нотний запис, навіть якщо він насичений детальними авторськими вказівками, потрібно не тільки грамотно прочитати, а й зробити його живим, перекласти авторську схему в реальні звукові образи.

Другий напрямок передбачає створення власних імпровізацій. Він може здійснюватися за декількома етапами. Так, *на першому етапі* студентам пропонується відтворити знайому мелодію в будь-якому жанрі на слух. *На другому* – їм необхідно цю мелодію транспонувати у різні тональності, наприклад, на терцію, кварту вище або нижче основної тональності тощо. *На третьому етапі* студенти вже можуть зосередити свої зусилля на створенні різних варіацій цієї мелодії на основі використання окремих жанрів, виходячи із техніки сучасного музикування і композиції (наприклад, зіграти у жанрі польки, вальсу, блюзу, регтайму тощо).

Поява нового і самобутнього перетворення музичного образу за рахунок використання індивідуально обраних засобів музичної виразності активізує їх піаністичні й творчі можливості, спрямовані на вирішення художньо-естетичних завдань. Після вирішення таких завдань та їх обговорення спостерігаються позитивні зрушення не тільки у сформованості музичного тезауруса студентів. Вони допомагають поєднати конкретну піаністичну роботу на інструменті з розвитком власного естетичного смаку, самостійності і творчої ініціативності у вирішенні виконавських проблем.

З урахуванням таких тенденцій в музично-педагогічній освіті починає домінувати проєктивний тип діяльності, який набуває універсального характеру і поєднує в собі інформаційно-освітні та дослідно-прогностичні начала. Осмислення цих позицій дозволяє з'ясувати, що проєктивна діяльність має своєрідні властивості – змінність і здатність до постійних трансформацій. При цьому її педагогічна дія спрямовується не тільки на активізацію змісту

---

навчання і збагачення його форм, а й на формування певного типу мислення і формування естетичного смаку, що в результаті змінює освітню парадигму в цілому. Тобто суть проєктивної діяльності в галузі музично-педагогічної освіти полягає в тому, що вона поєднує виконавську (інструментальну і вокальну тощо) та просвітницьку складові.

Застосування проєктування як способу самостійної організації процесу пізнання дозволяє компенсувати поступове зменшення обсягу аудиторної інформації для студентів; набути досвіду комунікативних навичок та умінь з опануванням їх різних видів у навчальній діяльності; у зв'язку з існуючим сьогодні величезним потоком інформації і неможливістю її широко представити у навчальному закладі, актуальними стають способи набуття самостійного пошуку, аналізу і впровадження знання у практику. Така діяльність забезпечує кожному студенту можливість розкрити свій творчо-інтелектуальний потенціал, опанувати нові методики педагогічного впливу, оволодіти потужними професійними знаннями.

Проєктивна діяльність студента передбачає детальну розробку запропонованої проблеми і завершується практичним результатом її вирішення. Під час такої роботи розвиваються пізнавальні навички, уміння критично мислити і орієнтуватися в інформаційному середовищі. Спрямованість проєктування на конкретний результат вимагає самостійності мислення, дослідницького спрямування самої навчальної діяльності, інтеграції різних галузей знань, встановлення різнорівневих зв'язків, актуалізації особистісного досвіду.

За нашими спостереженнями, проєктивно-цільова спрямованість підготовки може відбуватися у всіх традиційних формах (лекційних, семінарських, індивідуальних) навчання і бути продуктивною у багатьох випадках, адже чим більшою є ступінь включення студента в конструювання власного проєкту, тим повніше виявляється рівень його самореалізації, тим вище стає результат навчання. У даному випадку теоретичні знання стають практичним засобом пояснення мистецьких явищ, тобто стають “живими знаннями”, які можна повноцінно використовувати у

власній педагогічній діяльності. Слід також відмітити поліаспектність цілей і завдань проєктивної діяльності, а саме:

- 1) пізнавальний (під час проєктування студенти отримують нові (інтегровані) знання та уміння);
- 2) комунікативний (навички спілкування в групі, необхідність презентувати результати діяльності з проєктування);
- 3) практичний (утилітарний аспект проєктування);
- 4) гуманістично-орієнтований (індивідуальна спрямованість діяльності студентів);
- 5) критеріально-оцінювальний (оцінювання педагогом і студентами за встановленими заздалегідь критеріями) [14].

Наш досвід доводить, що в системі мистецько-педагогічної освіти можна використовувати усі типи проєктування, які вже знайшли застосування у педагогічній сфері: інформаційний (допомагає опанувати різні види дослідницького пошуку, здійснювати компаративний аналіз різних мистецьких явищ).

Ці проєкти найчастіше використовуються під час проведення педагогічної практики, зокрема таких нестандартних уроків як урок-диспут, урок-драматизація, урок-екскурсія, урок-змагання та ін.; рольові ігри (дозволяють зануритись у певну епоху, відчутти своєрідність творчості її митців, вступити у діалогічну взаємодію з ними з точки зору сучасника). Прикладом такого типу проєктів може бути “Три портрети композиторів-класиків” з виявленням їх типових і відмінних рис, особливості розкриття казкових образів у різних видах мистецтва тощо; дослідницький (дозволяє актуалізувати окремі мистецтвознавчі питання, зорієнтувати учнів на дослідницький пошук).

Але студенти мають бути підготовленими для таких уроків, визначити для себе основні напрямки такого пошуку і не тільки підібрати відповідний матеріал, а й розробити драматургію його впровадження на уроках. Наприклад, цікавими у цьому плані можуть бути занурення студентів у творчі лабораторії митців, виявлення своєрідності їх художнього мислення, звернення до улюблених образів. Відтак фахову підготовку можна розглядати як саморегульований процес, який починається від наявного рівня музичної підготовки до більш високого, фахового.

З урахуванням представлених вище теоретичних положень було визначено провідні напрямки методичного забезпечення фортепіанного навчання студентів, а саме: 1) активізація пізнавальних інтересів і потреб студентів, 2) збагачення їх музично-теоретичних знань під час опрацювання музичного репертуару; 3) розвитку виконавських умінь і навичок для створення емоційно-образних уявлень у процесі навчання гри на фортепіано.

Ми вважаємо, що застосування запропонованого підходу допомагає сформуванню у молодих фахівців систему методичних знань, умінь і навичок, ефективність якої перевіряється готовністю до педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виокремлюємо декілька груп перспективних методів навчання студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

До першої групи відносимо методи асоціативних зв'язків між різними творами або стильовими напрямками мистецтва. Найбільш популярними серед них є методи порівняння та зіставлення. У кожному епоху художні інтонації асоціативно зв'язані з різнобічним досвідом людини. Аби зрозуміти та інтерпретувати ці художні інтонації, необхідно набути особистісний досвід спілкування з ними, відчути їх особливості. Саме у такому діалозі відбувається осмислення духовного багатства мистецтва. Тут особливо яскраво може проявитися взаємодія кафедр вокалу, теорії музики, диригування.

До другої групи належать методи імпровізації. Як відомо, в галузі мистецтва ця форма роботи передбачає безпосереднє (миттєве) створення художніх образів під час творчої діяльності. У навчальному процесі, залежно від видів діяльності, можуть використовуватися різні види імпровізації, наприклад, музична (в процесі гри на музичному інструменті або під час співу), пластична, вербальна. Кожна представлена імпровізація може бути на вільну або на задану тему. Засвоєння цього виду художньо-творчої діяльності студентами передбачає поступову поетапну підготовку із послідовним ускладненням навчально-творчих завдань та розширенням способів їх відтворення. Важливо, щоб майбутні педагоги навчилися використовувати імпровізацію для удосконалення власних умінь та підвищення свого професійного рівня.

Третю групу представляють проблемні методи. У цьому аспекті привертаємо увагу до проєктивних технологій, які останнім часом почали застосовуватися педагогікою мистецтва. На нашу думку, вони можуть виступати засобами навчання на лекційних, семінарських, групових, індивідуальних заняттях або проявлятися під час написання курсових і дипломних робіт, адже чим більше студент включається до створення власних проєктів, тим повніше проявляється його самостійність мислення, вміння реалізувати свої задуми.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що естетико-синергетичний підхід у мистецько-педагогічній освіті як галузі гуманітарного знання орієнтує на модернізацію існуючих і застосування нових інтегративних курсів або блоків навчальних предметів, створюючи основу для нового і якісного розуміння навчального процесу. Він також дозволяє:

- 1) аналізувати всю суму освітніх проблем і допомагати їх вирішенню;
- 2) виділяти основні завдання навчального процесу і визначити стратегію та основні засоби їх розв'язання;
- 3) здійснювати прогнозування подальшого розвитку мистецької освіти з урахуванням сучасних вимог суспільства.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої школи: реалії, виклики та перспективи розвитку. Віктор Андрущенко, Денис Свириденко. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 5-11.
2. Белова Н. К. Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса, 2019. С. 134-142.
3. Богуславський М. В. Синергетика и педагогика. *Magister*. 1995. № 2. С. 89-95.
4. Буданов В. Синергетичні стратегії в освіті. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 46-53.
5. Буданов В. Г. О методологии синергетики. *Вопросы философии*. 2006. № 5.



6. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга половина ХХ століття). Навчально-методичний посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. 128 с.
7. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 7–12.
8. Іліницька Н. С. Синергетичний підхід у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Вип. 170. С. 65-67.
9. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
10. Корнієнко, Неллі. Новий напрям – синергетика художньої культури (фрагмент майбутньої книги) [Текст] Курбасівські читання : наук. вісн. К. : [НЦТМ ім. Леся Курбаса], 2011. № 6, ч. 1. С. 7-26.
11. Лузік Е. В. Системно-синергетичний підхід до проектування самостійно-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : колективна монографія ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, Н. Ф. Степко. Х. : Вид-во НУА, 2009. С. 76-90.
12. Лутай В. С. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 33-35.
13. Робуль О. М. Синергетика як іноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 1(3)/2006.
14. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики. Стратегемы развития педагогической теории и практики. Казань : ИССОРАО, 1996. 7 с.
15. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы : монография. Сумы : СумДПУ, 2005.
16. Чумак О. В. Парадигма освіти ХХІ століття: інноваційні аспекти. Режим доступу : [http://virtkafedra.Ucoz.Ua/el\\_gurnal/pages/vyp7](http://virtkafedra.Ucoz.Ua/el_gurnal/pages/vyp7)
17. Щолокова О. Ф. Современные направления в музыкально-педагогическом образовании Украины. Актуальные вопросы художественного образования и воспитания : коллективная монография. Lambert. Academic Publishing. Банхофштрассе, Саарбрюккен, Германия, 2019. С. 85-103.
18. Щолокова О. П., Нагорна О. В. Синергетична детермінанта фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти*. К., 2019. Вип. 27. С. 3-9.

Сергій Горбенко

## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

За нинішніх реалій вища педагогічна освіта покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний складник у навчанні, вихованні та розвитку індивіда. Актуальність цього завдання зумовлена цілою низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомими є оновлення суспільства через духовне відродження, посилення зв'язку між культурою і освітою, перехід від традиційної авторитарної педагогіки до особистісно орієнтованої, врахування інтеграційних процесів та міждисциплінарних зв'язків тощо. Сучасна система освіти в Україні опинилася в парадоксальній ситуації, коли прогресивні концепції трансформації навчання і виховання не поєднуються з прагматичними установками значної частини учнівської молоді. Це пояснюється, з нашої точки зору, системною кризою, що охопила сьогодні всі аспекти політичного, культурного, соціально-економічного життя в Україні. Без сумніву, найбільше вона вражає духовну сферу кожної особистості, яка формується, в першу чергу, під впливом різних видів мистецтва.

До сучасних підходів викладання ми відносимо, в першу чергу, *гуманізацію освітнього процесу, етнокультурну забезпеченість та міждисциплінарні зв'язки*. Численні спостереження та аналіз досвіду роботи навчальних закладів свідчать про те, що педагогічні традиції переважають інноваційні процеси і це є однією з причин стримування розвитку системи освіти взагалі. До пріоритетних та інноваційних напрямів підготовки педагога мистецького напрямку ми відносимо *гуманізацію освіти*, особистісно орієнтований підхід до викладання фахових дисциплін у ВНЗ, оскільки він вимагає зміни педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу до

вчення як індивідуальної діяльності того, хто навчається, його корекції та педагогічної підтримки. Саме уміння гуманізувати освітній процес в ході практичної діяльності допомагає майбутнім фахівцям стати особистостями, що значно важливіше, ніж просто виконувати обов'язки вчителя будь-якого шкільного предмета. Нинішнє тлумачення гуманізації базується, перш за все, на повазі, визнанні індивіда, самобутності, самоцінності кожного студента, його розвитку як творчої особистості, наділеної своїм неповторним суб'єктивним досвідом [1, 2, 3].

Окреслені обставини вимагають утвердження основ особистісно-орієнтованої компетентності кожного педагога, яка носить гуманістичний характер і передбачає якісне перетворення позицій вчителя і учня, викладача і студента в суб'єкт – суб'єктні відносини з паритетом творчої взаємодії між ними. Компетентнісний підхід доповнює ті інноваційні ідеї, які допомагають гармонійно поєднувати знання, уміння, навички, здібності, способи діяльності з позитивним досвідом для реалізації освітніх цілей. З поміж ключових компетентностей якими повинен володіти вчитель мистецьких дисциплін ми виокремлюємо компетентність комунікативну, що передбачає зміну його світогляду, особливу методику налагодження взаємоповажливих стосунків між тим хто вчить і тим хто навчається і яка б мотивувала потребу у “відкритті нового знання”. Вона характеризується толерантністю, сприйняттям плюралізму, вмінням педагогічно доцільно відстоювати свої переконання, встановлювати плідні взаємовідносини з дітьми та змінювати їх у відповідності із станом розвитку учнів, добиватися взаєморозуміння тощо. Це можливо за умови вільного володіння майбутнім педагогом необхідним запасом комунікативних умінь, що є частиною його компетентності. До них належать уміння спілкуватися, слухати, розуміти, відчувати, знаходити контакт, творчо і винахідливо діяти в неординарних педагогічних ситуаціях, створювати атмосферу підтримки учнів і т.ін. Для вчителя музичного мистецтва, наприклад, важливими є такі напрямки комунікативних умінь як забезпечення необхідних взаємовідносин з учнями у процесі всіх видів музичної діяльності; висловлювання своїх думок, прояв

почуттів, вражень за допомогою мовлення, як з боку вчителя, так і учнів; здатність до педагогічної імпровізації в залежності від ситуацій, що виникають; переконування учнів у вірній інтерпретації, оцінюванні змісту того чи іншого твору; ведення спостереження за змінами у музичному розвитку дітей усіх вікових категорій тощо.

Однією з ефективних форм набуття комунікативних умінь є комунікативно-ситуативна справа – форма роботи, що передбачає колективне обговорення мистецького явища з наступними основними вимогами: проведення дискусії у формі діалогу (полілогу); рефлексія одержаної інформації; логічний, послідовний та вільний виклад своєї думки; вираження свого ставлення до предмета обговорення; відповідність використання одержаних мистецьких знань до життєвої ситуації та ін. Важливим для майбутнього вчителя є набуття умінь використовувати наступні прийоми: подив (педагог подає мистецький матеріал у такій формі, що навіть повсякденне, знайоме стає незвичайним); фантастичне запитання (моделювання фантастичної ситуації); помилка в поясненні (подаючи матеріал, педагог навмисно припускається помилок, а учні повинні їх знайти) та ін.

До важливих якостей якими повинен володіти, зокрема, вчитель музичного мистецтва відносимо компетентність у особистісній взаємодії з учнями та всіх складових їх естетичного розвитку, широкий діапазон мислення, високий інтелект, обізнаність з усіма сучасними теоріями, підходами, методами художнього навчання і виховання учнів. Це має бути людина, що обізнана з більшістю мистецьких стилів і течій, здатна інтерпретувати будь-який музичний твір призначений для хорового чи сольного виконання учнями, добре володіє музичним інструментом та голосом і має високий рівень диригентсько-хорової підготовки. Нажаль, такого рівня фахівця ми готуємо ще далеко не завжди, а головне не ставимо подібних чітких і конкретних цілей. У цьому зв'язку цікаві думки, на наш погляд, висловив англійський дослідник Дж. Равен. Говорячи про ряд завдань при застосуванні компетентнісного підходу в освіті, він указав на важливість вироблення умінь керівництва індивідуальним

розвитком учнів, орієнтованим на розширення їх основних компетентностей; виявлення учнями своїх специфічних і різносторонніх талантів та спостереження за їх становленням і розвитком; отримання вчителями визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні педагогічної діяльності того чи іншого індивіда [4, с. 57].

У відповідності з принципами педагогічної інноватики необхідне проектування та організація особистісно орієнтованого навчання, механізму його введення і освоєння в практичній діяльності. У цьому контексті сучасна професійна модель вчителя мистецтв повинна включати, на наш погляд, наступні характеристики:

– інтелектуальну компетентність, під якою розуміється особливий тип організації знань – структурованість, категоріальність і узагальненість; гнучкість і оперативність в аналізі ситуацій, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у сфері мистецької діяльності;

– інтелектуальну ініціативу – ознака особистості, що являє собою органічну єдність мистецько-пізнавальних, творчих і музично-виконавських прагнень;

– самореалізацію, яка передбачає аналіз навчально-виховної ситуації, розуміння сучасних завдань і цілей мистецької освіти, планування і прогнозування можливих результатів особистої мистецько-педагогічної діяльності, самоконтроль і оцінку ефективності професійної роботи на основі саморефлексії;

– саморегуляцію, що означає вміння учителя вільно управляти особистою професійною діяльністю, реагувати на педагогічні інновації, технології, методичні прийоми які можуть бути реалізовані ним у його педагогічному оточенні та середовищі.

Особистісний підхід розглядається нами в межах фахових дисциплін, основою якого слід вважати навчальну ситуацію. Її конструювання передбачає використання таких базових підходів:

– розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога;

– створення позитивної мотивації і особистої установки студента на розуміння та оволодіння системою мистецьких знань,

умінь і навичок з гуманізації освітнього процесу в навчальному закладі;

– провідними принципами навчання учасників педагогічного процесу мають стати гуманізація, природовідповідність, індивідуалізація, творчість та диференціація;

– відношення до індивідуальних особливостей студентів і умов їх фахової підготовки базується на гнучкості, варіативності, відкритості змісту і організаційних форм навчання, вільному виборі ними викладачів з індивідуальних дисциплін, навчального матеріалу, спецкурсів та спецсемінарів;

– оволодіння майбутніми педагогами навичками діалогової форми спілкування з учнями в процесі усіх видів їх мистецької діяльності.

У процесі підготовки студентів мистецько-педагогічного профілю доволі часто спостерігаємо суб'єкт-об'єктність у відносинах між викладачем і студентом, що проявляється, наприклад, на заняттях з “Методики музичної освіти”, “Методики постановки класичного, народного, бального танців”, “Методики викладання гри на музичному інструменті”, “Методики постановки голосу” та інших дисциплін. Викладач вважає себе носієм “правильної”, наукової системи знань і умінь. Студенту відводиться роль того, кого слід “ввести” у світ науково-методичного знання. При цьому передбачається, що вже існуючі у нього емпіричні, неповні і ненаукові знання, думки можна легко стерти або просто проігнорувати. В результаті, у свідомості такого студента формуються дві незалежні позиції: одна – своя особиста, ненаукова, побудована на певному досвіді; інша – “правильна” наукова, але чужа, її основи привнесені із зовні. За першою – студент, часто вчитель, що має досвід педагогічної роботи (студент заочного відділення), а другу позицію він відтворює, в кращому випадку, тільки на екзамені. Вертаючись після однієї, другої, третьої сесії до практичної діяльності в школу, цей учитель стає перед вибором: працювати “по-старому” чи “по-новому”. Сумістити ці дві позиції він не вміє, а просто відмовитись від “старої” – неможливо і він залишається на “старих” засадах.

Особистісно-зорієнтований підхід до мистецького навчання і виховання студентів базується на кількох основних факторах.

1. В ході викладання фахових дисциплін викладач ставить на передній план особистість студента, як центральну постать художньо-педагогічного процесу, а не будь-що інше (традиції музичної культури, музичний твір, здібності, умови і т. ін.). При цьому, педагог повинен володіти діалоговим стилем спілкування з майбутнім фахівцем, виховуючи в нього рівноправні суб'єктні стосунки. Тобто, студент у стінах університету зобов'язаний навчитися: а) бачити людські риси і мистецькі здібності учня, зародки його естетичної позиції та розвивати їх; б) включати життєвий досвід вихованця в його відношення із навколишнім світом та у процес сприйняття мистецького твору; в) зосереджувати на учневі всю свою увагу, знання, зусилля і навички; г) тримати у своєму полі зору діалог, щодо виконуваних, прослуханих чи побачених творів, мати свою чітку думку та поважати враження і погляди учнів.

2. Зміст освіти у сфері мистецтва є не освоєння певної інформації, а виховання особистісного способу відношення до учня, до студента у процесі роботи над певним твором із сучасним баченням навколишнього світу, діяльності людини та самого себе. Відчуття учнем мистецького твору педагогом не передається, не формується і наочно не демонструється. Викладач створює для цього відповідні сприятливі фасилітаційні умови, що ведуть до гуманістичної освіченості.

3. Людська унікальність пов'язана з проблемою творчості. Креативний студент педагогічного університету стає творчим учителем з якісно новим баченням, мисленням, умінням реалізовувати особистісно орієнтований підхід у мистецькому навчанні та вихованні, готовністю відмовитися від традиційних освітніх схем і стереотипів. Дослідження психологів і педагогів свідчать, що для успішності розв'язання даної проблеми треба якомога раніше починати формування творчих нахилів учнів. При цьому слід пам'ятати істину – творчу особистість може виховати тільки творчий, самобутній педагог. Механізми розвитку творчої

індивідуальності педагога мистецького профілю нами бачаться у кількох площинах:

– стимулюванні й активізації творчого потенціалу, своєчасній допомозі, корекції дій студента під час реалізації наміченої для нього індивідуальної виконавської програми з тим, щоб забезпечити успіх його діяльності і якісно сформувати основні фахові вміння і навички;

– пред'явленні вимог до навчання студентів, що відповідали б змісту, спрямованості та рівню якісного мистецького виховання сучасного учня. Вони зростають у міру адаптації до них студентів, але щоразу рівень вимог відповідає зоні найближчого мистецько-творчого розвитку дитини;

– ознайомленні студентів з технологічними системами, стилем діяльності провідних учителів музичного, хореографічного мистецтв сучасними методичними розробками, прийомами, діагностичними методиками, посібниками, інноваційними навчальними матеріалами. На тлі цього, кожному студентові повинна бути надана можливість вибору тих засобів навчання і виховання, методів і форм роботи, які відповідають його індивідуальним баченням, мистецько-педагогічним здібностям і особливостям. Такий підхід дає змогу студентам постійно вчитися, підвищувати рівень своєї фахової компетентності, компенсувати свої слабкі сторони завдяки сильним музично-творчим якостям.

– цілеспрямованому залученні студентів до спілкування, спільної роботи з творчими педагогами, поширення цікавого досвіду професійної діяльності. В результаті відбувається “творче зарядження”, з'являється бажання творити самому.

– збільшенні часу на самостійну роботу майбутніх учителів мистецьких дисциплін яка дає можливість включення до змісту навчальних предметів певних завдань для самостійного опрацювання двох типів: на розвиток творчих здібностей студентів та на формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей учнів закладів загальної середньої освіти.

Підготовка вчителя мистецьких дисциплін (музики, хореографії, образотворчого мистецтва) повинна здійснюватися, на наш погляд, за наступними принциповими положеннями:



– визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом професійної музично-педагогічної підготовки;

– зміст освіти майбутнього вчителя мистецтв передбачає рівень розвитку сучасних інноваційних технологій навчання і виховання;

– особистісно орієнтований підхід у мистецько-педагогічній освіті передбачає максимальне збереження індивідуальних особливостей, здібностей та досвіду студентів, їх потреб у самоорганізації самовизначенні, самореалізації та саморозвитку.

Теорія і практика підготовки вчителя до особистісно-зорієнтованого мистецького навчання і виховання дітей передбачає наступні стратегічні напрями підвищення якості вищої освіти, до яких відносяться:

– методологічне забезпечення мистецької освіти сучасними концепціями виховання, навчання й розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу;

– активне використання сучасних інформаційних та особистісно зорієнтованих технологій мистецького навчання і виховання;

– здатність до забезпечення художнього розвитку особистості дитини, її пізнавальних здібностей, нахилів і потреб;

– вміння зорієнтувати учнів на пріоритет цінностей мистецької освіти у сфері життєдіяльності та надати реальні можливості самореалізації власного творчого потенціалу.

Гуманізація навчання передбачає перехід від предметного змісту до особистісно орієнтованої освіти. За цих обставин становлення учня як особистості можливе лише у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з іншою особистістю – педагогом. У таких стосунках позиція вчителя, його професійні якості – найважливіший інструмент прилучення вихованців до системи загальнолюдських національних і світових музичних цінностей. Слід відмітити, що така міжособистісна взаємодія будується за умов, коли педагог, по-перше, вбачає в учневі активного суб'єкта виховного процесу. По-друге, розвиває в нього здатність до самопізнання, самовизначення, самокерування власною діяльністю.

По-третє, організовує музично-освітній процес як спільну діяльність, спрямовану на розв'язання особистісно важливих, для кожного учня, проблем.

Для побудови ефективної суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії учитель має бути, насамперед, педагогом-майстром. У особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі педагогічна майстерність – це інтегрований показник ступеня його готовності до реалізації відповідних технологій. Вона є синтезом знань концептуальних положень особистісно орієнтованого навчання та виховання, умінь і навичок побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя і учнів, прагненням до інноваційної музично-творчої діяльності. Як суб'єкт такої діяльності педагог має володіти наступними професійними якостями:

- здатністю до самопізнання, самовизначення, співставлення власних

- особистісних якостей з вимогами особистісно орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання учнів;

- прийомами та способами професійної саморегуляції, використання індивідуальної самодіагностики;

- вміннями творчо змінювати свою особистість на основі музикознавчих та психолого-педагогічних знань;

- готовністю ставити вимоги (фахові, міжособистісного спілкування) самому собі та учням і зосереджуватися на їх виконанні;

- вміннями планувати різні сфери інноваційної музично-виховної діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей;

- здатністю усвідомлювати перспективу свого професійного вдосконалення в умовах інновацій, реалізовувати і розвивати власні педагогічні здібності, максимально використовувати свій музично-творчий потенціал.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні ґрунтується на сприйнятті індивідуальності, самоцінності дитини як носія суб'єктивного досвіду, який у неї складається від перших днів її життя. Учень має право на особистісний шлях музичного розвитку і цей фактор мусить враховувати у своїй професійній діяльності

учитель музичного мистецтва. Він повинен усвідомити ряд інших важливих положень, а саме:

- ставлення до учнів з інтересом і повагою, щоб вони відчували себе особистостями;

- якщо учень не сприймає дій педагога щодо нього – це означає, що дії учителя не відповідають особистісним можливостям вихованця;

- педагог, ставлячись до учня як до особистості, надає йому змогу саморозвиватися і самореалізовуватися, враховує його творчі задатки, природні особливості та музичні здібності;

- завдання вчителя мистецьких дисциплін полягає, насамперед, у тому, щоб максимально активізувати внутрішні ресурси своїх вихованців, щоб вони самі могли успішно справлятися з різноманітними освітніми завданнями та повірили у свої сили і можливості.

Для створення особистісних умов розвитку мистецько-пізнавальної діяльності учнів педагог використовує наступні засоби:

- організовує навчальну діяльність таким чином, щоб була можливість розкрити суб'єктивний музичний досвід учнів;

- стимулює учнів до висловлювань, застосування різних способів виконання завдань без боязні помилитися, дати неправильну відповідь;

- оцінює діяльність учня не тільки за остаточним результатом (правильно – неправильно), а й за процесом його досягнення (оригінальність, самостійність виконання тощо);

- вчить учнів застосовувати найбільш раціональні, цікаві та змістовні відповіді щодо змісту прослуханих чи виконаних творів, які дозволили б кожному з них виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах мистецької діяльності, виражати свої відчуття, бачення того чи іншого явища;

До факторів, які гальмують реалізацію особистісно орієнтованих технологій музичного навчання і виховання належать: відсутність цілісних завдань про гуманізацію сучасного навчального процесу, недооцінювання учнями вчителями-практиками сучасних досягнень музично-педагогічної науки,

недостатнє осмислення змісту, принципів, прийомів та методів особистісно орієнтованої музичної освіти. Значна частина вчителів не здійснюють діагностику музичних здібностей своїх вихованців, не проводять аналіз уроків музики та прогнозування їх результатів, недостатньо використовують творчі види музичної діяльності учнів, у багатьох випадках застосовують авторитарні методи музичної роботи, не враховуючи побажань вихованців та їх можливостей, уроки проводять на репродуктивному рівні з ознаками шаблонності.

На наш погляд, саме від учителя залежить створення на уроці ситуацій успіху, атмосфери, за якої кожна дитина відчувала ю себе співучасником художньо-педагогічного процесу, радість від спілкування з мистецтвом. Тому для успішного використання учителем особистісно орієнтованої технології музичного навчання і виховання необхідно створити певні педагогічні умови. На наш погляд, найвагомішими з них є такі:

1. **Наявність мотивації**, важливим джерелом якої є музичні потреби та інтереси дітей. Учитель повинен знати погляди, смаки, рівень умінь своїх підопічних; бути здатним дати оцінку музичним явищам, створити умови для розвитку, поглиблення актуалізації і задоволення художніх потреб учнів. Найбільш повне їх задоволення сприяє самореалізації особистості. А. Маслоу дає визначення мотивації як прагнення людини виявити себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здібною [5, с. 310]. Це генетичне бажання самореалізації у відповідності з природними здібностями людини до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні ними на творчому рівні. Така активна й стійка потреба перетворюється в прагнення, що реалізується в конкретні досягнення лише тоді, коли виникають чи створюються необхідні педагогічні умови для цього. Завдання учителя музики й полягає в тому, щоб сприяти виникненню таких умов, постійно схвалювати успіхи своїх вихованців у засвоєнні основ музичного мистецтва.

2. **Використання ефективних форм, прийомів та методів музичного навчання та виховання.** Застосування різноманітних методів у музично-освітній роботі сприяє донесенню її змісту до всіх учнів, у першу чергу, в залежності від характеру і якості їх

музичного сприйняття. Розрізняють такі форми осягнення сутності мистецтва як “буденне” і “художнє”. У випадку “буденного” сприйняття реципієнт, як правило, переживає емоції, спричинені побічними суб’єктивними міркуваннями, яким бракує розуміння вищого художнього змісту. Іноді людина, сприймаючи художні твори, журиться або радіє, залежно від тих життєвих ситуацій, про які вона згадує під час сприйняття. Джерело цього емоційного стану, як правило, не усвідомлюється.

На жаль, у сучасній загальній музичній освіті основна увага часто спрямовується на знаходження оптимальних шляхів навчання дітей техніки мовних навичок. Поза увагою педагогів залишається індивідуальні емоційно-чуттєві реакції учнів на музичні твори. Інколи дітей знайомлять із загальноприйнятими тлумаченнями змісту того чи іншого результату творчості композитора, сподіваючись розвинути у них, таким чином, здатність сприймати та розуміти музику. Але ж, коли людина сприймає твір, вона по-своєму, виходячи із свого досвіду, фантазії, творить образ за тими формами переживання, що підказує їй автор. Тому, ми чітко усвідомлюємо, що досвід загальноприйнятих розумінь перетвориться на творчий імпульс індивідуального осягнення тільки тоді, коли він буде сприйнятий дитиною як свій. Якщо ж задача музичного пізнання передбачає єдино вірне рішення, то складного процесу особистісної творчості не виникає. Для того, щоб зовнішнє – чуже стало внутрішнім – своїм, потрібен діалог особистих розумінь музичного твору. Тоді різні переживання, музично-художні смисли, заглиблюючись в індивідуальну свідомість, породжують внутрішню суперечку учня із самим собою. Тобто розпочинається внутрішній діалог-механізм створення власної інтерпретації, побудови осмисленого ставлення до музичного витвору.

3. Опора на музичний досвід, набуті знання, уміння і навички учнів.

Щоб розвивати навички і поглиблювати знаннєвий матеріал, учитель повинен, перш за все, мати інформацію про музичний тезаурус учнів. Адже найкраще засвоюються ті знання та уміння, які пов’язані із вже існуючим досвідом. Ні в якому разі не

руйнувати і не піддавати сумніву те, що вже освоєно і набуто. Інакше виникає опір стосовно нового змісту інформації (теоретичної чи практичної). Слід звертатися до нових навчальних ситуацій і умов, як нагоди до використовувати технології, наближені до життєвого досвіду учасників виховного процесу (музично-дидактичні ігри, здоров'язберігаючі технології, дискусії тощо).

4. Здатність учителя до креативності. Креативність (творчість) – це багатогранне універсальне явище. В науці воно розглядається як діяльність, що має продуктивний науково-перетворювальний характер, ознаки цінності, новизни, оригінальності; суспільну та особистісну значущість і гуманний зміст. Креативність розглядається нами як пошук учителем музики неординарних, нестандартних підходів, прийомів, методів та форм роботи по музичному навчанню і вихованню учнів, розкриттю їх потенційних музичних здібностей, мислення, уяви, фантазії. Це бажання учителя реалізувати свої фахові індивідуальні можливості в обраній професії.

Нова система освітніх цінностей призводить до того, що в самому понятті креативності з'являється елемент гуманістичного змісту, а бути креативним фахівцем – це вимога часу. Коли йдеться про творчу індивідуальність педагога, то мають на увазі, перш за все, особливості його мислення, яке характеризується:

– оригінальністю (здатність генерувати нестандартні ідеї вихованців);

– гнучкістю (уміння перебуватися і відмовитися від шаблонних підходів до музичного навчання і виховання);

– точністю (доведення до завершення результатів музично-творчої роботи учнів);

– прогностичністю (здатність передбачити реалізацію і розвиток запропонованих ідей за певних умов).

Активному впровадженню креативності в музично-освітній процес сприятиме:

– організація учителем проблемного навчання на основі стимулювання емоційної та інтелектуальної активності учнів у процесі сприйняття, виконання та створення музики;

– комбінування та гнучке варіативне використання спеціальних методів роботи (традиційних і нетрадиційних), що базуються на закономірностях музичного мистецтва та процесу творчості;

– зосередження уваги учителя на розвитку помічених музично-творчих рисах чи якостях у тієї чи іншої дитини;

– включення у процес музичної роботи з учнями навчально-творчих завдань і ситуацій;

– активне використання нестандартних форм і технологій музичного навчання і виховання.

– створення на уроці особистісно зорієнтованих ситуацій.

Для успішного музичного навчання учнів у класі повинна бути створена атмосфера свободи учіння, ситуація активного спілкування і природного самовираження, взаєморозуміння, саморозвитку особистості, радість спільної праці. Створення особистісно орієнтованої ситуації на уроці музики – головна умова прояву особистісних здібностей дитини. Учитель повинен знайти для учнів цікавий музичний матеріал задля спільних переживань, захопити їх темою уроку, пробудити й підтримувати творче відношення та пізнавальний інтерес до будь-якого виду музичної діяльності. Це може статися тоді, коли педагог допоможе кожному пізнати себе, свої музичні нахили, подолати окремі вади музичного сприйняття, уяви, пам'яті, мислення; переступити скутість і замкненість. За таких умов навіть виконання певної вправи перестає бути для учнів тільки формальним завданням – воно знаходить відгук і опору в їх емоціях, переживаннях, стає внутрішньо прийнятним, особистісно значущим. Надзвичайно важливо, аби створена система ситуацій зачіпала струни душі кожного учня, який увійшов у світ вільного учіння, впливала на його емоційний стан. Лише тоді він зможе свідомо керувати власною музичною діяльністю, прагнути постійно збагачувати суб'єктивний музично-естетичний досвід.

На думку К. Роджерса, основна відмінність між авторитарним і особистісно орієнтованим навчанням полягає в зміні ставлення учителя до учня, сутність якої полягає, насамперед, в індивідуальному підході до дитини й врахуванні її інтересів, як

особистості. Педагог повинен мати високий рівень емпатії, орієнтованість на співпрацю, конгруентність спів падання намірів та думок і т. ін. Таким чином, він виступає у ролі фасилітатора. Для цього йому необхідні не тільки спеціальні знання в галузі музики та практичні навички, але й особистісні якості, які забезпечували б успішну реалізацію фасилітативної дії.

Нинішні реалії системи освіти передбачають збереження національної системи професійної підготовки педагогів, що вказує на відповідні підходи та вимоги до змісту та процесу викладання. За цих умов надзвичайно важливою і актуальною для фахівця мистецького профілю є проблема його *етнокультурної свідомості та вихованості*. Науковці культурологічного, філософського напрямів трактують феномен етнокультури як “сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених певним етносом упродовж його історії на його власній території засобами етнічного самовираження і не включає імпортованих зразків.

Треба зазначити, що в сучасних умовах для Європи одним із важливих завдань є збереження європейського культурного багатства, мовного розмаїття, ґрунтуючись на культурній спадщині різних традицій. Усталеним завданням є розв’язання вічно актуальної взаємозалежності – культура і освіта, освіта і культура. Недарма, наприклад у Франції кожний навчальний рік розпочинається з вивчення впродовж місяця своєї національної спадщини: відвідування музеїв, театрів, концертних залів виставок, мистецьких заходів. У цьому контексті показовою є система освіти в Японії, де пріоритетом державної освітньої політики є виховання, вибудоване на традиціях і цінностях нації. Важливість етнокультурного підходу до нашого освітнього процесу полягає в тому, що, з одного боку етнокультура розглядається в органічному зв’язку історичного розвитку народу, його ментальності, самосвідомості та виступає як засіб формування *етноособистості*, а з іншого – лише опанувавши свою національну культуру, особистість здатна успішно долучатися до пізнання світової культури, загальнолюдських цінностей (6, с. 678). Таким чином, освіта мусить опиратися на таке етнокультурне й етнопедагогічне середовище, яке б зміцнювало культурне ядро



---

змісту освіти на основі національних і загальнолюдських цінностей (6, с. 679).

На сьогоднішній день одним із найголовніших показників рівня сформованості особистості є її етнокультурна вихованість, високий рівень етнокультурної компетентності. Вона полягає, по перше, у розумінні того, що етнічне відродження національної культури є процесом циклічним і може відбуватися дуже тривалий час. По-друге, вона є процесом якісного оновлення та розвитку головних складових національної культури, і по-третє, втілює позитивні перспективи розвитку етнокультурного життя, оскільки шлях відродження будь-якої національної культури сьогодні є більше свідомо інноваційним і керованим процесом, аніж спонтанним. Окрім того, етнокультурна компетентність – це етнічна обізнаність і здатність особи ототожнювати себе з тим чи іншим етносом, вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову цієї етнокультури і вільно творити цією мовою. Це засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого (7, с. 28).

Слід наголосити, що етнокультурна політика впроваджується, перш за все, в освітній сфері, а центральне місце при формуванні відповідної компетентності займають предмети гуманітарного циклу. Тому, одним із найважливіших завдань є докладання зусиль для набуття студентською молоддю системи знань про український народ, про історичну культуру нації, місце і роль мистецтва в суспільстві тощо. Ще Я. А. Коменський наголошував на тому, що без етнопедагогіки, етнокультури, етнотрадиції, рідної мови, фольклору, мистецтва не може бути навчально-виховного процесу. Етнокультурний контекст прослідковується, в тій чи іншій мірі чи аспекті, в діяльності відомих українців: Анатолія Авдієвського, Григорія Ващенка, Василя Верховинця, Олександра Духновича, Анатолія Іваницького, Філарета Колесси, Григорія Сковороди, Мирослава Стельмаховича, Василя Сухомлинського, Георгія Філіпчука та ін. Зокрема, академік Г. Філіпчук наголошує, що за нинішніх умов важливо повернути нашому народу історичну правду, бо без цього унеможлиблюється подальший прогресивний поступ держави. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми мають

відігравати вищі заклади освіти, які готують педагогічних фахівців, а тому формування відповідних компетентностей стосується як викладача вищої школи, так і студента, якого цей викладач навчає і виховує.

Відмітимо, що компонентами етнокультури є: мовний, обрядовий, фольклорний, етнопсихологічний і компонент професійної культури. Саме останній і є предметом нашої уваги. Коли ми говоримо про викладача вищої школи, яким може стати випускник магістратури, на перше місце слід ставити, виходячи з нинішніх реалій, етнокультурну обізнаність у науковому та навчально-методичному вимірі. Його діяльність має свої особливості. Назвемо деякі з них.

1. *Професійна відповідальність.* За підготовку фахівців, ефективність навчання і виховання у етнокультурному напрямі, свідоме володіння відповідними знаннями, переконаність і вміння переконувати інших несе відповідальність як викладач вишу, так і студент. Тому існуюча проблема може вирішуватися всебічно, як у процесі вивчення різних дисциплін, так і, значною мірою, шляхом етнічної самоідентифікації (самостійне ознайомлення з культурою народу, історією українського мистецтва, національними звичаями і традиціями, фольклором, відвідування дотичних заходів, атмосфера в сім'ї тощо).

2. *Професійне визнання.* Діяльність викладача – це праця творча, пов'язана з інтересом до виконуваної роботи, натхненням, а іноді й обтяжена невдачами й критичним ставленням ззовні. За цих обставин важливого значення набуває вміння демонструвати, порівнювати, переконувати. Успіх діяльності педагога в напрямку етнокультурного виховання багато в чому залежить від його авторитету, який має вплив на ефективність формування особистості студента, довіри до нього через аналіз його успіхів і невдач. В цьому контексті Леонардо-да-Вінчі говорив: “противник, який шукає ваші помилки, корисніший, ніж друг, що бажає їх приховати”. Найважливішою мотивацією навчальної, наукової, методичної роботи в контексті етнокультурності є професійне визнання колег, тих, хто компетентний в оцінці внеску особи в цей напрямок професійної діяльності, порада. Важливе спільне

обговорення багатьох аспектів проблеми, дискусії із студентами тощо.

3. *Наукове спілкування та практичне впровадження відповідних ідей* – це неодмінна умова продуктивної діяльності викладача ВНЗ, науковця. Система наукових комунікацій дає йому можливість дізнатись хто ще досліджує проблему етнокультурного спрямування освітнього процесу, які форми роботи використовуються, які аспекти зазнають критики, або недостатньо вивчені, яким шляхом ефективніше використовувати свої знання, наукові здобутки в практичній роботі зі студентами об'єднавши зусилля, проводити спостереження тощо. Такий підхід передбачає етнокультурне виховання поза різними інституціями, використання здобутих знань у практичній діяльності індивіда (участь у відповідних культурних заходах етнокультурного спрямування, гуртках, клубах, інших організаціях) .

Які ж завдання стоять перед викладачем закладу вищої освіти в даному контексті? Виокремимо основні.

- Організація цілеспрямованої етнокультурної підготовки студентів, формування в них суб'єктивної позиції як носія етнокультури.
- Проектування нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення цього процесу яке потребує чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів, соціально і професійно зорієнтованих міждисциплінарних зв'язків.
- Врахування етнокультурного аспекту в процесі проходження студентами усіх видів педагогічної практики .
- Розроблення й модифікація навчальних планів, робочих програм з етнокультурною орієнтацією; поповнення комплексів навчально-методичного забезпечення (складання модульних, тестових завдань, музичного репертуару для студентів з індивідуальних дисциплін тощо);
- Врахування етнокультурної складової в проведенні лекційних, практичних, семінарських занять, у тому числі в процесі розвитку і вдосконалення системи дистанційного навчання різного рівня. В освітньому процесі викладач повинен

спрямовувати роботу зі студентами на набуття ними таких знань і вмінь:

– виявляти в своїй поведінці етнічні особливості, властиві українському народові й використовувати їх у повсякденному житті;

– знати відомості про видатних діячів національної культури та інших народів світу;

– вміти реалізовувати етнокультурні знання, вміння, поведінкові моделі, що сприяють ефективній міжетнічній взаємодії;

– наводити приклади взаємопроникнення культур;

– здійснювати свій посильний внесок у розвиток взаєморозуміння між представниками різних культур;

– оволодіти знаннями про історію розвитку культури, зразки культурних традицій;

– уміння інтегрувати цінності української культури, дотримуватися їх у своєму житті та професійній діяльності;

– сприяти подальшому культурному розвитку майбутнього фахівця шляхом самовиховання і самонавчання та міждисциплінарних зв'язків.

- Стимулювання дискусій для розвитку відповідної компетентності студентів та незалежності їх мислення; активізація і задоволення потреб студентів у даній галузі знань. Історичні, етнокультурні, моральні, мистецькі, естетичні цінності мусять пізнаватися і засвоюватися особистістю незалежно від характеру, специфіки майбутньої професії чи необхідних у майбутньому компетентностей.
- Врахування етнокультурного аспекту в процесі написання викладачами навчальних посібників, методичних рекомендацій, статей; рецензування дисертацій, авторефератів, експертного оцінювання, підготовки доповідей, виступів тощо.
- Створення індивідуальної бази даних з етнокультурних питань в процесі виконання студентами магістерських, бакалаврських, курсових робіт.
- Створення в кожному підрозділі атмосфери співтворчості, співдружності, взаєморозуміння і взаємної поваги, тобто

корпоративної культури однодумців, де кожний відчуває себе поважною особистістю незалежно від посади, ступеня, регалій, віку і статусу. Це дає відчуття стабільності, дозволяє бути емоційно включеним у педагогічну діяльність, де немає місця авторитаризму, чванства, ідолопоклонству та підлабузництву.

- Володіння всіма викладачами державною мовою, чіткою сучасною професійною термінологією та педагогічна вимогливість у цьому напрямі до студентів;

Одним із найбільш ефективних способів організації пізнавальної діяльності студентів, підготовки їх до практичної фахової діяльності є встановлення **міждисциплінарних (міжпредметних) зв'язків** у процесі освітньої діяльності. Цей термін з'явився в 60-і роки ХХ ст., але єдиного підходу до визначення його сутності немає. С. Гончаренко розглядає його як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [8, с. 287]. М. Фіцула визначає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що дає змогу розглядати факти та явища реальної дійсності з різних точок зору, з позицій різних дисциплін, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу [9, с. 20]. Інші вчені трактують його у вигляді самостійного дидактичного принципу, який здатний об'єднати в собі ряд вимог до знань, умінь і навичок, до методів і прийомів навчання; бачать у міждисциплінарних зв'язках одну з особливостей змісту освіти, що виражається в погодженні навчальних програм. Ми вважаємо найбільш точним визначенням міждисциплінарних зв'язків є розгляд їх як системи роботи педагога зі студентами, при якій в процесі оволодіння знаннями і навичками використовується зміст суміжних дисциплін з метою більш міцного засвоєння програмового матеріалу.

У дослідженнях, які ми маємо на сьогоднішній день простежується кілька видів міждисциплінарних зв'язків: фактичний, понятійний, теоретичний і практичний. *Фактичний* вид передбачає зв'язок між предметами на рівні фактів, всебічний їх розгляд з метою узагальнення знань про окремі явища. *Понятійний* вид спрямований на формування понять загальних для

споріднених дисциплін, адже в структуру кожного предмета входять поняття різної міри узагальненості. *Теоретичний* вид означає системний розгляд зв'язків наукових знань у певній предметній галузі, тобто створення теорії зв'язків. *Практичний* вид спрямований на їх реалізацію в освітньому процесі через такі форми роботи як запитання, завдання, співставлення, створення проблемних ситуацій, демонстрація наочного матеріалу тощо. Важливо щоб усі ці види перепліталися, доповнювали один одного.

Зміст міждисциплінарних зв'язків може бути успішно розкрито за наявності необхідних передумов, які поділяються на дві групи: *об'єктивні* (освітні програми, навчальні посібники тощо) і *суб'єктивні* (знання викладачем програм суміжних дисциплін, єдність дій викладачів, планування спільних позицій тощо). Причому, як свідчить практика, в навчальному процесі ці зв'язки можуть не проявлятися відверто і явно. Все залежить від викладачів, їх досвіду роботи, зацікавленості, професіоналізму, мети мистецько-педагогічної діяльності та кваліфікації спеціаліста якого готують.

Якими ж шляхами можуть відбуватися міждисциплінарні зв'язки в ході фахової підготовки студентів? Спираючись на дослідження ряду авторів, можемо виокремити інформаційно-рецептивний, репродуктивний, дослідницький і проблемний шляхи. Значення міждисциплінарних зв'язків слід розглядати із врахуванням трьох ведучих функцій навчання: *освітньої, виховної і розвиваючої*. Їх освітня роль полягає в тому, що використання зв'язків між навчальними дисциплінами відкриває нові можливості у підвищенні рівня знань, умінь і навичок, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, урізноманітнити способи використання знань на практиці тощо. Виховний ефект зводиться до того, що створюються нові передумови для розвитку загальнолюдських і естетичних почуттів, професійної орієнтації. Розвиваюче значення полягає у підвищенні самостійності і розвитку творчих нахилів, удосконалення професійної майстерності майбутніх фахівців.

Помічено, що кожний навчальний предмет, в тому числі й у системі мистецької освіти, може встановлювати різні, за своїм характером, зв'язки з іншими дисциплінами. Так, не викликає

сумніву, що зв'язки предметів вокально-хорового та музично-теоретичного циклів відображають комплексний підхід до навчання, дозволяють виділити як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між ними, що сприяє більш міцному засвоєнню програмового матеріалу. Основними фаховими дисциплінами у навчальних планах факультетів мистецтв, гуманітарних інститутів, навчально-наукових інститутів мистецтв є хоровий клас, диригування, хорознавство, хорове аранжування, методика роботи з хором, музичний інструмент, вокал, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, історія музики, методика музичної освіти; постановка класичного танцю, сучасного, народно-сценічного. Тісний зв'язок між ними є необхідною умовою високоякісної підготовки фахівців як бакалаврського, так і магістерського ступенів. За умови правильної організації освітнього процесу міжпредметні зв'язки не тільки сприяють узагальненню, систематизації навчального матеріалу й міцності засвоєння знань студентами, але й підвищують їхню пізнавальну активність та інтерес до навчання.

Підготувати учителя музичного мистецтва, викладача з музичного інструменту, постановки голосу чи диригування, викладача-хореографа – справа важлива і складна. Ці та інші професії поєднують у собі не лише вимоги до виконавського вміння (гра, спів, диригування, танок), але й знання історії музики, аналізу музичних форм, гармонії, основ режисури тощо. Наприклад, диригування як творчий процес, передбачає передавання виконавських вольових намірів диригента хоровому колективові. Оволодіння технікою диригування, тобто умінням виразити через жест зміст, характер музики повинно спиратися на міцні знання студентами хорової літератури, теорії музики. Окрім того, він повинен добре володіти своїм голосом, навичками читання партитур. Освоєння мистецтва хорового диригування передбачає нерозривний зв'язок з практикумом роботи з хором, хорознавством. Останній закладає основи знань і сприяє дальшому удосконаленню підготовки студентів до практичної роботи з хором, виконує пізнавальну функцію, розкриваючи історію вітчизняного та зарубіжного хорового мистецтва. Крім хорових дисциплін,

важливим є взаємозв'язок хорознавства з історією музики, сольфеджіо, постановкою голосу. Складним процесом є і практикум роботи з хором, в якому беруть участь вокальна, інструментальна підготовка студента, його знання гармонії, аналізу музичних форм, навички із сольфеджіо, значення яких важко переоцінити. Ця дисципліна призначена виховувати музичний слух (мелодичний, гармонічний), “озброювати” студента стійкими навичками слухового аналізу, контролю, читання з листа будь-якого нотного тексту, записувати нотами будь-які мелодії почуті на слух тощо. Величезне значення для будь-якого виду виконавської діяльності (музичної, хореографічної) має знання історії музики. Необхідність і потреба у використанні міждисциплінарних зв'язків спостерігається під час написання анотацій на хорові твори, виконанні курсових, бакалаврських та магістерських робіт.

Характерною особливістю системи міждисциплінарних зв'язків є її інтегративність. Філософською основою інтеграції є синергетика (у перекладі з грецької – “сприяння”, “співробітництво”). Синергетика виступає центральною ланкою інтеграції різних наук. В сучасних дослідженнях синергетичний принцип організації навчання поширюється на моделі творчості та мистецтва. Виникнення інтеграції є результатом високого рівня реалізації міждисциплінарних зв'язків, що припускають не просто комунікацію предметів, а встановлення глибинного зв'язку між ними. Це пояснюється тим, що вона (інтеграція) ґрунтується на загальних, для кількох предметів, наукових ідеях і концепціях, які дають цілісне уявлення про явище, людину, культуру, мистецтво тощо. Метою такого поєднання є накопичення системи знань і цінностей, досягнення картини світу, епохи і людини в образах, символах і моделях життя. Інтеграція є це складним процесом взаємопроникнення різних мистецьких дисциплін, який вимагає розгляду будь-якого явища з різних точок зору та вироблення спільного підходу до їх вивчення, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного навчального або творчого завдання. В результаті такого підходу формується цілісна система знань, що забезпечує сходження людини до вершин культури та



успішної орієнтації у швидкоплинних соціальних умовах. Майбутнє мистецької освіти пов'язане саме із синтезом різних навчальних предметів, взаємозв'язком і взаємопроникненням усіх фахових дисциплін, включенням усіх рецепторів, відповідальних за сприймання інформації.

### **Перелік використаних джерел**

1. Балл Г. О. (2007). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ : Центр учбової літератури.
2. Бех І. Д. (2014). Гуманістична модель виховання в межах теоретичного дискурсу. *Педагогіка і психологія*. 3 (840), 46-54.
3. Зязюн І. А. (2012). Немає педагогіки без педагога. *Рідна школа*. 4-5, 19-23.
4. Равен Дж. (2013). Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Перевод с англ. Москва : Академический проект.
5. Маслоу А. Г. (2011). Мотивация и личность. СПб : Питер.
6. Філіпчук Г. Г. (2013). Національна освіта: особистість і суспільство. Збірник наукових праць. Чернівці : Зелена Буковина.
7. Лозко Г. С. (2011). Українське народознавство. Харків : Основа.
8. Гончаренко С. У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські береги.
9. Фіцула М. М. (2005). Педагогіка. Навчальний посібник. Видання друге, виправлене, доповнене. Київ : Академвидав.

**Тетяна Жигінас**

## **ДО ПИТАННЯ ВПЛИВУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасному вимірі трансформаційних процесів освіти в Україні слід виділити період освітніх реформ, випробувань пандемії та більш жорстких неочікуваних та трагічних подій –

війни в Україні, що вносили, та продовжують вносити певні корективи у освітній процес нашої країни. Як зазначив міністр освіти і науки Сергій Шкарлет: “Наперекір складній ситуації в Україні, наше головне завдання – продовжувати освітній процес. Також важливо реформувати систему освіти відповідно до нових викликів.

Даним стратегічним документом було визначено основні пріоритети системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни, а також головні характеристики, що будуть сформовані до 2032 року [22]. Дану стратегію розвитку освіти було ухвалено 23 лютого 2022 року (за день до повномасштабної війни проти України). І далі вказується, що: “з урахуванням теперішньої ситуації (війни), завдання та заходи з реалізації потребуватимуть коригування, проте стратегічні цілі та ключові завдання залишаються незмінними”.

Натомість, істотні зміни в системі освіти в Україні коректуються відповідно фундаментальних змін у світі та стосуються задоволення потреб особистості й суспільства, в цілому, відбуваючись у потоці основних сучасних тенденцій світового розвитку, де глобалізація виступає як неспинний процес, і окреме явище, впливаючи на різноманітні сфери та базується на теорії самоорганізації (згідно законам синергетики) і включає такі процеси, як відкритість та емерджентність (раптовість, неочікувана поява нового), тощо. Незворотність такого процесу закладає основу нового бачення Світу та освітнього процесу, зокрема.

Вищезазначене призводить до нагальної необхідності фахової підготовки наших студентів здатних приймати новітні виклики, планувати і здійснювати завдання, які висувуються в умовах, що швидко змінюються, це: перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства основаного на знаннях, яке передбачає значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим, особливу значимість набувають фактори комунікабельності, толерантності та ін.; прагнення широких кіл до здобуття вищої освіти; вирішення глобальних проблем, завдяки співробітництву в рамках міжнародного співтовариства; новітнього мислення молодого покоління, адже тенденції демократизації, розширення

спектру можливостей соціально-політичного вибору викликають необхідність підвищення рівня готовності громадян до усвідомленого, зрілого, прогресивного вибору та ефективного поступу. Цілком зрозумілим виступає така тенденція, що за динамічних умов розвитку різних соціальних та виробничих сфер зростає і конкуренція, тобто, починають проявлятися стійкі тенденції до значного скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, через внутрішню потребу досягти чинного місця у соціумі, відбуваються глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну увагу до підвищення якості фахової підготовки та професійної кваліфікації спеціалістів.

Сучасний світ очікує висококласних спеціалістів у педагогічній сфері, вчителів новітнього формату, адже саме педагоги закладають той знанневий “капітал”, що буде засвоєним, використаним та передаватиметься від попередників наступним поколінням. А в працях сучасних філософів, економістів та педагогів наголошується, що найбільш суттєвою характеристикою сучасного світу, яка визначає його картину, рух гігантських потоків капіталів, товарів, а також людей, які будуть посилювати обмін інформацією є його невідпинна глобалізація. А для узагальнення цих процесів, на сьогодні, прийнято застосовувати поняття “глобалізація” яке науково-сповнене різним змістом. Слід уточнити, які саме новітні умови та процеси активно впливають на процес реформування освіти в Україні.

Вважається, що перше визначення глобалізації, поза межами економіки, належить (1983–1985 рр.) американсько-британському соціологу Рональду Робертсону, що у праці “Глобалізація: соціальна теорія і глобальна культура” (1992 р.) охарактеризував це явище, як “ущільнення світу й інтенсифікацію його усвідомлення, як єдиного цілого” [23, 8]. Слід зазначити, що згідно авторському баченню світ розглядається як єдине ціле, поза традиційними відмінностями між глобальним і локальним, між універсальним і особливим. Значну увагу автор приділив культурі і формуванню глобальної свідомості, єдиної світової спільноти. На противагу теорії світової спільноти (за Р. Робертсоном), глобалізація не створює єдиної культури, у якій усі мають однакові вірування і

цінності. Вона створює певну спільну арену дій на якій і розгортається акт свідомого самовияву завдяки реалізації власних цілей у порівнянні зреалізованих ідей та їх прогресивному розмаїтті, для оцінювання яких застосовуються спільні стандарти (критерії для оцінювання).

Найбільш відомі підходи до розкриття сутності глобалізації містяться в працях Е. Гідденса, Г. Герборна, які висловлюють відмінні та, часто, дуже пролежні погляди на феномен глобалізації, від чого актуальність питання не знижується, а набирає нових обертів. На сьогодні, переважно, використовується універсальне визначення глобалізації, що тлумачиться як “комплексне явище, яке включає низку процесів, що відбуваються водночас і має кілька “вимірів”, найбільш помітними і важливими серед яких є глобалізація ринку, виробництва та інформації” [10, 118].

Вплив глобалізації на розвиток освіти досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими (П. Альтбах, В. Андрущенко, Д. Балан, Д. Бок, О. Верденхоф, Е. Захарова, Д. Ільницький, М. Кіннел, П. Кларк, Д. Салмі, В. Кремень, А. Сбруєва, Н. Скотна, У. Фелт, К. Ясперс та ін.). Глобалізація – це процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. Основними наслідками цього процесу є розподіл праці, міграція капіталу у масштабах усієї планети, людських та виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних та технічних процесів, а також зближення культур різних країн. Це об’єктивний процес, який носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. В результаті глобалізації світ стає більш зв’язаним і взаємозалежним від його суб’єктів.

За визначенням Стенфордської енциклопедії філософії [29], глобалізація є процесом (чи набором процесів) розширення, інтенсифікації, прискорення і зростання впливу взаємозв’язків в межах усього світу.

Австралійський філософ освіти С. Канінгхем, під поняттям глобалізація об’єднує цілий ряд споріднених понять: “інтернаціоналізація виробництва, торгівлі та фінансів, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляція фінансових ринків; міжнародна мобільність людей, розвиток діаспорних та

іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства у розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіатехнологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять, експорт “культурно-імперіалістичних” західних цінностей, духу демократії, екологічної свідомості; розвиток міжнародних організацій; зростаюче значення міжнародних правових норм для визначення національних законодавств у всіх зазначених сферах” [16, 7-8].

З погляду педагогічної компаративістики вчені виділяють три головні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів: політичний, економічний та культурний. Педагогічна компаративістика, на сьогодні, враховуючи непередбачуваність ситуації в Україні, до прикладу, рекомендує продовжувати розвивати віртуальну платформу для обміну знаннями і досвідом (міжкафедральним, міжуніверситетським тощо), зокрема долучати педагогічний склад українських освітян до участі у щорічній міжнародній конференції “Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта”, знаходитись у стані плідного діалогу з метою підвищення якості національних систем освіти, удосконалювати форми роботи в нових умовах (пандемії COVID-19, війни) використовуючи світові інноваційні технології поширення знань і досвіду, долучатися до мережі освітян-новаторів з метою збагачення перспективними ідеями.

Політичний аспект впливу глобалізації на розвиток освіти є генералізуючим, адже має ідеологічний вимір та визначається ідеями неолібералізму на освітню політику значної сукупності держав: небезпека втрати суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері соціальної політики в цілому та в освіті; поширення в освіті ринкових механізмів конкуренції; поширення положень неінституціональної теорії соціального вибору на сферу освіти (вибір форм освіти як один з видів вигідного обміну); поширення на освіту ідей методологічного індивідуалізму: людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений (зацікавлений у максимізації власного блага) та

ін.; розвиток “нового менеджеризму”, тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема, й на сферу освіти.

Як зазначається у дослідженні А. Сбруєвої [24, 6-13] “поняття рівність, справедливість, солідарність, що становлять основні цінності демократичного суспільства, розглядаються на економічному, а не на політичному рівні. Людина є передусім споживачем, а не громадянином; децентралізація управління освітньою системою: передача владних повноважень та відповідальності з центру у регіони, з регіонів на місця. Заохочення державно-приватного партнерства в освіті як чинника розвитку соціального капіталу; “культурна реконструкція”, “маркетизація суспільної свідомості”, формування “підприємницького суспільства”, засобами чого є, зокрема, перетворення шкіл на конкуруючі між собою інституції малого бізнесу та запровадження “курукулуму конкуренції та підприємництва”.

Окрім того, дослідниця вказує на головні інструменти неоліберальної стратегії та вплив міжнародних організацій на освітню політику [24], зокрема, Світового банку та Міжнародного валютного фонду (головними рекомендаціями Банку своїм клієнтам стали: “1) запровадження або підвищення платні за навчання. Така рекомендація PSD стосується, передусім вищої освіти, однак і для інших її етапів платними повинні стати послуги (підручники, транспорт та ін.); 2) приватизація освітніх послуг. Тобто, вказується на роздержавлення сектору вищої освіти, перетворення ВНЗ з храмів науки на бізнесові структури, що зацікавлені, перш за все, в матеріальному виживанні, проте це і нові можливості для інтернаціоналізації освіти, для надання їй якостей гнучкості, наближення навчальних закладів світового рівня до нових контингентів студентів. Угодою регламентовані чотири форми навчання, в рамках яких може розвиватися інтернаціональна або транснаціональна освіта: 1) дистанційне навчання за умови, що навчальні програми, отримувані кваліфікації, ступені, дипломи надає заклад іншої країни; 2) навчання студентів (учнів) за кордоном; 3) комерційна присутність на освітньому ринку однієї країни навчальних закладів з іншої; 4) комерційна присутність на

освітньому ринку однієї країни викладачів з іншої. Найбільш активно міжнародна торгівля розвивається у сфері вищої освіти. Всього ж GATS передбачає комерційну діяльність у п'яти сферах: початкова, середня, вища освіта, освіта дорослих, інші освітні послуги. Освіта є дуже привабливою сферою для міжнародної торгівлі” [24, 11].

Таким явищем, коли освіта та торгівля ототожнюються, стали певні інституції, що діють на основі франшизних угод; філії іноземних навчальних закладів (так звані офшорні кампуси); міжнародні навчальні заклади, що потужно рекламуються але не мають акредитації в будь-якій країні; корпоративні навчальні заклади які не належать до жодної національної освітньої системи; віртуальні університети міжнародного рівня (дистанційні) що також не мають акредитації жодної національної освітньої системи, а така значна кількість неякісних освітніх пропозицій дискредитує ідею транснаціональної освіти, тож дана проблема є чи не найактуальнішою на сьогодні. Одним із дієвих інструментів боротьби з таким негативним явищем як освітнє шахрайство повинні виступати розгалужена система акредитаційних центрів підпорядкована єдиному стандарту та входження до єдиної бази, єдиного світового освітнього реєстру, що засвідчить рівень викладання та право надання якісних освітніх послуг тощо.

Теоретики культурної глобалізації (Р. Робертсон, М. Уотерс, та ін.) наголошують на думці, що глобалізація є багатовимірним процесом, “в якому одночасно відбуваються і гомогенізація і гетерогенізація культурних просторів, і глобалізація і локалізація, що утворює разом, за визначенням Р. Робертсона, глокалізацію. Деякі науковці розглядають глобалізацію як процес стягування, зіткнення локальних культур, які повинні отримати нове визначення. Цю думку підтримують вітчизняні дослідники, зокрема Т. Шмельова наголошує на необхідності, перш за все освіти, у забезпеченні культурної самобутності різних соціальних спільнот, адже “індивід, який здобуває освіту, “вбудовується” в певну культуру, опановує її цінності й норми, зразки й стереотипи поведінки; специфічні для даної культури форми інноваційної діяльності; прийоми творчості й репродукування. Освіта “робить”

індивіда продуктом певної культури, а він стає суб'єктом її відтворення" [33, 201]. Також, дослідниця покладається на авторитетну думку Н. Андрійчук, що "освіта, таким чином, виступає транслятором найбільш значущих й історично стійких норм і цінностей, ментальності, культурних універсалій і констант, соціокультурної відмінності в цілому; вона "працює" на підтримку культурного розмаїття соціуму" [5; 33, 202].

В епоху культурної глобалізації освіта стоїть перед необхідністю розв'язання складного комплексу культурно-етичних проблем, що мають характер протиріч, вихід з яких можливий лише у напрямку пошуку компромісів (за А. Сбруєвою) це шлях "збереження своєї ідентичності, сталих та звичних норм життя, відмова поєднати традиційну культуру з тим, що називається модернізмом, жорстка конкуренція, без урахування ідеї рівних (для однаково здібних людей) можливостей". Ми завдячуємо вітчизняній дослідниці, яка робить певні висновки щодо сутності глобалізації вищої освіти, та вбачає у ній "перетворення ВНЗ на невід'ємну складову глобальних економічних ринкових відносин, на учасника глобальної конкурентної боротьби за кращі умови існування і виживання з усіма наслідками як для університетів як провайдерів освітніх послуг, так і студентів як споживачів освітніх послуг" [25, 22-25].

На сьогодні, до глобально-позитивних рис глобалізаційного процесу відносять розподіл праці, спеціалізацію, підвищення рівня виробництва, велику доступність товарів, послуг, до негативних: майнове розмежування між бідними та багатими; широке домінування так званих стандартів масової культури; нівелювання культурної ідентичності народів різних країн, проте ми не обираємо нові умови та виклики, а намагаємось дотримуватись стратегії розвитку України в умовах глобалізації, максимально використати надані нам шанси займати гідне місце на новому етапі розвитку цивілізації, спираючись на науку, освіту та інноваційні технології, адже значне прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти.

Слід зазначити, що проблеми впливу глобалізації на освітню систему України достатньо глибоко опрацьовані українськими



вченими, серед них необхідно виділити праці В. Андрущенка, В. Бобрицької, І. Іванюк, В. Кременя, М. Михальченка, Є. Суліми та ін. Вітчизняні вчені підтримують світову наукову думку, щодо складності термінологічного обґрунтування поняття “глобалізація”, яке є доволі неоднозначним, проте більшість трактувань цього поняття, дозволяє виокремити два основні спрямування: глобалізація – об’єктивний і незворотній процес планетарного масштабу, що характеризується зближенням народів, націй, спільнот, культур, мобільністю робочої сили, спрощенням потоків інформації, товарів і послуг, спрямований на об’єднання людей для вирішення гострих проблем людства; глобалізація – процес ініційований окремими світовими країнами-лідерами з метою завоювання домінуючих позицій в світі (характеризується нав’язуванням невеликим та економічно малопотужним країнам цінностей для них невластивих і неприйнятих з позицій їх самостійного існування чи історико-культурного розвитку тощо). Під впливом таких процесів, з одного боку, закладається новітній світовий порядок для підтримання та допомоги тим світовим спільнотам які цього потребують, з іншого ж відбувається уніфікація того ментального та особливо-ціннісного, що притаманне різним культурно-етнічним групам, для “зручності” світового співіснування.

На думку О. Мороза саме освітні системи, зокрема, система освіти України повинна “пристосуватись до глобальних викликів і використати позитивні можливості цих викликів на свою користь, що залежить від багатьох факторів, а саме: історії освітньої системи, освітніх традицій, наукової школи, якості освіти, досконалості нормативно-правового регулювання, ефективності державного освітнього менеджменту, усталеності освітніх інституцій тощо” [21, 606].

В сучасних ЗВО України педагогічного спрямування фахової підготовки плекається нове покоління освітян, очікуваних сучасним суспільством, з закладеними стійкими особистісними позиціями громадянської єдності, індивідуально-неповторним іміджем (професійно проявляти себе), здатних до здійснення дій, які будуть характеризувати їх незалежними, мислячими,

визначених щодо особистісних цінностей, врахуванням національних інтересів (власних та геополітичних), тощо. Провідні вітчизняні науковці зазначають, що “сукупність людей вихованих в такому дусі, спільними зусиллями становитиме основу для подальшого розвитку громадянського суспільства та слугуватиме інтелектуальним “кадровим резервом” для керівництва державою, здійснення успішної її інтеграції до світового співтовариства. Глобалізація освіти, лібералізація освітнього простору покликана якраз актуалізувати роль громадянської та політичної освіти. Їх мета – сформуванню громадянську компетентність молоді, озброїти її запасом знань про навколишній світ, свої права та обов’язки, міжнародні відносини, національні інтереси країни та геополітичні наміри інших країн щодо неї” [21, 609].

На думку П. Скотта, глобалізація прямо стосується університетів, адже робить особливо актуальним завданням поширення національних культур, сприяє стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних технологій і появи глобальних дослідницьких мереж), а також обмежує бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить більша частина фінансування університетської освіти [22, 3-4].

Вітчизняний науковець А. Сбруєва актуалізує важливі характеристики сучасного етапу розвитку постіндустріального суспільства (суспільства знань (від англ. Knowledge society), вказуючи на “чотири взаємопов’язані складові: 1) виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; 2) їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; 3) поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; 4) використання знань в інноваційних процесах” [24, 4].

Зазначені вище складові вкладаються у генеральні цілі університетів (узагальнено), як унікальних соціальних інститутів, діяльність яких співвідноситься до умов в яких відбувається їх функціонування, в тому числі й глобалізаційних тенденцій та реформ в освіті, які відповідають сучасним викликам, тому сама увага до проблем реформування системи вищої освіти в полі наукового розгляду всіх розвинених країн світу та України.

Тож, у світі, так і в Україні, глобалізація має неоднозначний вплив на освіту спричиняючи кардинальні зміни на ринку праці, які позначаються й на завданнях освітньої системи, щодо вчасного реагування на запити ринку та підготовки кваліфікованих кадрів згідно нових вимог; сприяє університетській автономії, децентралізації та приватизації освіти; спонукає уніфікувати освітньо-кваліфікаційні рівні в рамках Болонського процесу; вимагає напрацювання єдиних критеріїв для міжнародних оцінювань якості освіти тощо.

Навівши деякі аспекти викликів глобалізації освітній галузі, слід зазначити, що глобалізація несе в собі достатньо суттєву соціокультурну складову. Вона сприяє розвитку глобальної культури, в умовах якої “певні соціальні групи відчувають, що залишились за межами процесів культурної глобалізації. Вони переходять в опозицію до неї, приєднуючись до руху антиглобалістів і намагаючись повернутися до традиційних місцевих і національних цінностей” [9, 104].

Отже, до суттєвих глобалізаційних перетворень слід віднести обмін цінностями між різними народами, націями, освітніми школами та ін. Звернувшись до питання подальшого розвитку освіти в Україні провідні науковці (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Михальченко, П. Таланчук, П. Щедровицький та ін.) виявляють сутність глобалізації, яка полягає в перетворенні людства в єдину структурно-функціональну систему, в якій країни, народи, що тривалий час перебували у своєму закритому територіальному, етнічному, соціальному або ідеологічному просторі, поступово стають частиною взаємозалежного і взаємообумовленого єдиного людського співтовариства, а реформації повинні бути підтримані науково, бути практично осмисленими, щодо глобалізаційних тенденцій, що стрімко ввійшли в наше буття й впливають на всі сфери життя. На думку В. Кременя, наука постає як сфера, що продукує нові знання, а освіта як сфера, що їх олюднює [18, 4-18].

Також до глобалізаційних тенденцій у вищій освіті слід віднести: міжнародну мобільність студентів; зміну характеру

викладання, навчання і освітніх програм; зростання значення забезпечення якості освіти, підзвітності й кваліфікаційних структур; зміна фінансування вищої освіти і посилення дискусії на тему “суспільне благо – особисте благо”; зростання кількості приватних вищих навчальних закладів, які пропонують свої послуги студентам, які не задовольняють вимогам державних навчальних закладів; розповсюдження інформаційних і комунікаційних технологій; тенденції пов’язані з демографічними змінами – контингент студентів стане більш різноманітним з більшою кількістю іноземних студентів, студентів старших вікових груп, з неповним навчальним днем; тенденції пов’язані з наслідками економічної кризи – вищі навчальні заклади стикаються з суттєвим зменшенням державного фінансування.

На думку сучасного дослідника М. Голованя, виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов’язані тенденції у сфері вищої освіти, до яких віднесено: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти; активний розвиток самоуправління ВНЗ, зокрема, їх автономію. Ці тенденції, у свою чергу, задають основні вектори державної політики у сфері вищої освіти: підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності в секторі вищої освіти [6, 203-211]. Зазначимо, що на думку сучасної прогресивної громадськості та науковців, глобалізація в освіті веде до її інтернаціоналізації, стандартизації знань та формування єдиної системи загальнолюдських цінностей. Ми цілком свідомі, що глобалізація не оминає жодної людини, як представника різних соціальних сфер та форм продуктивної діяльності, тобто Землян – як нового єдиного співгромадянства, яке знаходиться на стадії переформатування, зокрема й у світовій свідомості сучасників [32].

Тож, у своїй сукупності політичний, економічний та культурний аспекти впливу глобалізації на розвиток освіти дозволяють говорити про виникнення явища глобалізації освіти, під яким дослідники розуміють певний “процес конвергенції принципів засад освітньої політики національних держав у цілому ряді параметрів, передусім таких, як цілі та стратегії

---

розвитку освіти, зміст освіти, способи та критерії оцінки ефективності освітніх систем тощо” [26, с. 136-137].

У співвідношенні до заявленої тематики останній період вирізняється значним зростанням кількості студентів, що здобувають професійну, зокрема, музично-педагогічну освіту в ЗВО України та різних країнах Європи, Світу, окрім того зростає частка іноземних студентів, що прагнуть до здобуття вищої освіти саме в українських ЗВО. Ця тенденція обумовлюється зростанням ролі глобальних інтеграційних процесів: науково-виробничого, гуманітарного, культурно-освітнього, інформаційно-технологічного, творчо-мистецького взаємообміну та співробітництва. На нашу думку, універсалізація сучасної системи освіти повинна бути спрямованою на створення кожній людині умов максимально сприятливих для самореалізації на засадах використання її природного потенціалу за власним вибором закладу освіти та країни. А в часи студентства, молоді, що здобуває вищу освіту слід закладати такий потяг, який плекає глибоку потребу до безперервного розвитку своїх здібностей та формує мобільність, самостійність тощо. Ми урахуємо, що вибір освітнього закладу для навчання має велике значення, адже “освітня географія” стала доступнішою та постійно розширюється. Тож, кожен абітурієнт має можливість до широкого вибору освітніх напрямів та спеціальностей для отримання якісної вищої освіти в Україні та світі. За цією умовою освіта виступає як передатний механізм соціалізації людини і встановлення соціальної і економічної динамічної рівноваги, в процесі якої відбувається тиражування і поширення способів життєдіяльності, що є новими з точки зору суспільства. А функція передачі і поширення способів життєдіяльності формуються, перш за все, наукою, яка орієнтує освіту до набуття статусу організаційно-економічного механізму для кількісного підвищення потреб, розкриття здібностей та їх активне застосування, накопичення додаткового людського капіталу. На думку наукової спільноти, наука виступає організаційно-економічним механізмом якісного підвищення і накопичення нового економічного капіталу. Тож, відправною точкою для набуття освітою глобального характеру, повинно стати

переконання про єдність людського виду та необхідність ліквідації певних негативних факторів (деструктивної, міжгрупової конкуренції, тощо). Така, в певній мірі ідеалізована (за Я. Гнітецьким) мета: поширення інституцій для навчання людей всіх прошарків; бажану зміну змісту й способу навчання; пропагування саморозвитку; мультикультурність – як можлива перспектива Спільного Світу. Освіта, використовуючи навчальну функцію, повинна проголошувати вищезазначені проблеми, знаходити шляхи вирішення, просвіщати суспільство, використовуючи позитивні глобалізаційні тенденції, чи ми усвідомлюємо суттєвий вплив глобалізаційності на нас, чи знаходимось на стадії очікування, глобалізація продовжує впливати на всі процеси життєдіяльності людини – як частки суспільства, з найчиннішим ресурсом – набутим “знаннєвим професійним капіталом”. На сучасному етапі освітні інституції у світі та в Україні знаходяться в умовах активного переструктурування, модернізації, згідно глобалізаційних викликів: адаптації сучасної освітньої моделі до інноваційної, яка (за Е. Тоффлером), “полягає у розвитку здібностей людини швидко й раціонально адаптуватися до мінливих умов. За його баченням, в умовах подальшого безперервного зростання факторів швидкоплинності, новизни та різноманіття людям, котрі житимуть в суперіндустріальному суспільстві, знадобляться нові вміння і навички: вміння вчитися, вміння спілкуватися і вміння вибирати” [31, 449].

У третьому тисячолітті Україна вступила в період постіндустріального (інформаційного) суспільства, в якому провідна роль належить гуманітарним знанням та гуманним цінностям, окрім того, важливого значення набувають здатність до саморозвитку й спілкування з іншими людьми, спроможність до трудової й соціальної мобільності в умовах, які динамічно змінюються тощо. Ключовим завданнями освіти у двадцять першому столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Адже сучасний ринок праці вимагає від наших випускників глибоких теоретичних знань, здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних професійних ситуаціях, вони цілком усвідомлюють перехід від суспільства знань до

---

суспільства життєво та професійно компетентних громадян-фахівців.

Звертаючись до законодавчих документів, слід виокремити, що в Національній стратегії розвитку освіти в Україні (2013) зазначалось, що генералізуючими напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: оновлені згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей; створення навчальних закладів різних форм власності; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті; інформатиматизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних та наукових працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти; перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) у дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей; забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов, тощо.

Тож, переважна більшість сучасних дослідників вказують на “реалії жорсткого конкурентного середовища, детермінують необхідність усвідомлення того, що вища освіта має унеможливити розпорошення ресурсів, мінімізувати неефективне використання людського капіталу. Зокрема, на думку Г. Калінічевої, на сьогодні у національній системі вищої освіти мають місце деякі деформації, що впливають на її якість, ефективність і конкурентну спроможність випускників, знижуючи глобальну конкурентоспроможність України, а нагальним завданням системи

вищої освіти на сучасному етапі має бути “підвищення її якості задля посилення внеску в розвиток інтелектуального та інноваційного потенціалу країни, а напрямами забезпечення якості вищої освіти на нинішньому етапі мають стати: створення ефективних механізмів гарантування якості вищої освіти; забезпечення концентрації університетського потенціалу та підвищення глобальної конкурентної спроможності; узгодження структури та змісту підготовки фахівців з метою забезпечення потреб економіки України; приведення кількісного контингенту здобувачів вищої освіти у відповідність до реальної ресурсної бази вищої освіти та потреб ринку праці; оновлення змісту і форм вищої освіти з метою ефективної трудової діяльності; розвиток освіти упродовж життя. Показниками забезпечення якості вищої освіти дослідниця вважає: успішність здобувачів вищої освіти; здобуття необхідних фахових та загальних компетентностей через оновлення освітніх програм відповідно до потреб ринку праці; впровадження в навчальний процес інноваційних навчальних компонентів; розвиток математичної, комп’ютерної та медіа-грамотності, формування цифрових навичок; здатність працівників постійно навчатися та швидко опановувати нові знання, вміння та навички; приведення освітніх стандартів до потреб суспільного розвитку, професійно-орієнтованих програм для задоволення ринку праці. Слід унеможливити втрати людських ресурсів, спричинених еміграцією, що можливо лише за умов успішного соціально-політичного, економічного реформування, розвитку України. Слід створити і розвивати конкурентоспроможну економіку, здатну забезпечувати гідний рівень життя населення, що можна лише через високу якість освіти та здобуття знань, забезпечення їх безперервного трансферу в суспільстві і матеріалізації в техніці й технологіях. Найефективнішим способом забезпечення розвитку усієї господарської системи країни є інвестиції у людський капітал; оновлення суспільних місій університету та впровадження інноваційних, прогресивних освітніх технологій, які слугуватимуть формуванню складових людського капіталу в системі університетської освіти сприятимуть економічній конкурентоздатності країни та конкурентоспроможності



---

майбутнього фахівця на ринку праці та підвищенню якості його життя та суспільстві в цілому” [13, с. 31-32].

Ми завдячуємо поглядам висловленим у публікаціях вітчизняної дослідниці Г. Калінічевої [13; 14], яка стала співзвучною нашим роздумам та поглядам, зокрема, трансформуючи висновки зроблені у авторському дослідженні на стан сучасної фахової музично-педагогічної підготовки. Сьогоднішні студенти повинні бути підготовленими до завтрашніх реалій впровадження набутого в роки навчання знаннєво-практичного капіталу, який на сьогодні, вже стандартизований та наближений до європейських зразків.

Вагомі здобутки вітчизняних науковців, освітян в галузі підготовки майбутніх фахівців до музично-педагогічної діяльності відображено в працях А. Козир, Г. Падалки, О. Хижної, О. Щолокової та ін. Особливого значення набуває національна спрямованість навчання, виховання та розвитку сучасного молодого покоління, формування його ціннісного та культурного менталітету. Сутність значення формування національної спрямованості студентів, на думку А. Козир, полягає в тому, що національна основа мистецької освіти є важливою умовою соціалізації студентів, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури. Вивчення культурно-історичного розвитку свого народу, його традицій, міфології, фольклору є важливою умовою реалізації цього принципу в процесі проектування навчально-виховного процесу спрямованого на формування професійної майстерності майбутніх учителів, адже музична культура, за своєю сутністю є національною, адже вона заснована на такому звуковому мисленні та інтонаційній побудові, які притаманні даній народності [17, с. 42], адже “культурне ядро змісту освіти вміщує складає загальнолюдські, загальнонаціональні й регіональні цінності культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей” [7, с. 391].

Вітчизняні та зарубіжні науковці вказують також, що глобалізація зіштовхується з рядом місцевих проблем в освітній галузі, які суттєво гальмують її розвиток, зокрема: відсутня належна увага держави до професорсько-викладацького складу, неналежний рівень матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів; ще недостатня якість освіти, особливо в спеціалістів, підготовлених приватними навчальними закладами, відсутній зв'язок освіти з ринком праці тощо. Натомість, як бачимо на прикладі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського викладацький склад спрямовують студентів до новітнього бачення їх музично-педагогічної професійної діяльності активно варіюють моделі практичної фахової самореалізації, що забезпечить випускникам музично-педагогічний, виконавський, а також і науковий напрямок саморозвитку та подальшої ефективної самореалізації. Практика підтверджує високий рівень підготовки наших випускників факультету мистецтв, які аксіологічно-сповнюють навчально-виховний процес уже власними педагогічними зусиллями в роботі зі шкільною молоддю, та, що на сьогодні надзвичайно актуально, в позашкільних закладах мистецької освіти, як в Україні так і в світі, транслують цінності української культури, української освіти.

Вищезазначене підтримано й думкою прогресивної спільноти [34], що в умовах глобалізованого світу актуалізується потреба у віднайденні раціональних схем співвідношення між розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоювати, а також практично впроваджувати, реалізувати набутий потенціал, незалежно від координат та умов реалізації. Про це наголошують сучасні вітчизняні науковці В. Андрущенко, М. Михайліченко та ін. у працях яких визначено тенденції вітчизняної освіти, здійснено перегляд основної мети і завдань освітянської діяльності, як зазначено в джерелах: на сьогодні триває перехід від виховання громадянина певної країни до формування громад виховання; активізується орієнтація на особистісно-орієнтоване навчання; очевидною стає зміна пріоритетів у вивченні дисциплін та предметів, поглиблюється опанування “людинознавчих” та практичних курсів; актуалізується

трансформація форм і методів передачі знань, зокрема, впровадження в навчальний процес інноваційних освітніх технологій; характерним явищем сьогодні є зростання ролі “неформальної” частини світової освіти, зокрема, використання інформаційних засобів навчання [1; 2; 4].

На сьогодні, ми є свідками того, що процес світової глобалізації спричинив також низку модернізаційних зрушень і в системі вищої освіти в Україні на це вказується у ґрунтовних дослідженнях, відокремлюються ключові характерні ознаки цього процесу: зміна сучасної філософсько-освітньої парадигми, в основу якої покладена ідея гуманізації і гуманітаризації вищої освіти та пріоритетності якості освіти; ступневість освіти та продовження її тривалості “освіта протягом життя”; впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу; активізація міжнародного обміну студентами і викладачами та їх академічної й трудової мобільності; розвиток дистанційної освіти (діяльність “електронних університетів”, що забезпечують освіту “без кордонів”); активне впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, новацій в управлінні вищою освітою, зміцнення децентралізованої управлінської моделі, що підтримано й науковою думкою [14, с. 92].

Сучасні дослідники С. Ткачов, Н. Ткачова наголошують, що у період модернізаційних освітніх зрушень спричинених глобалізаційним впливом великої уваги набуває ідея “узгодження й оптимального поєднання в освітньому процесі вищої школи реалізації національних та загальнолюдських цінностей, що, з одного боку, сприяє збереженню духовної культури, самобутності, менталітету українського народу, а з іншого – забезпечує залучення студентської молоді до загальної культури людства”. При цьому дослідники вказують, що “сучасний розвиток українського суспільства характеризується двома важливими тенденціями, що гармонійно доповнюють одна одну. Так, з одного боку, в останні роки відбувається подальше зміцнення української державності й національної ідентичності, посилюється значущість сталих національних традицій та звичаїв, а з іншого – спостерігається активна інтеграція України в європейське та світове

співтовариство, що передбачає залучення української спільноти до загальнолюдських цінностей, правових та моральних норм демократичної держави”. На їх слушну думку “світ цінностей саме і є сферою духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильностей – тих оцінок, у яких відбивається міра духовного багатства людини” [30, с. 223].

Двадцять перше століття проголошено ЮНЕСКО століттям освіти, що накладає на освітян важливі завдання з розв’язання сучасних глобальних соціальних проблем, формування нових духовних векторів цивілізації, на підґрунті сталих цінностей для можливості продовження гуманного співіснування, отримання можливості до прогресивного поступу людства [8, с. 142]. Це є своєрідним викликом для суспільства та освіти, модернізованої та готової до підготовки конкурентно-здатного та практично-ефективного випускника.

Зокрема, В. Андрущенко у монографії “Роздуми про освіту”, визначає стратегію модернізації вищої освіти, спрямованої на підвищення ефективності, конкурентноспроможності, і саме освіта повинна сприяти до “збереження минулого, його очищення від деформацій і осучаснення у відповідності зі світовим досвідом” [4, с. 372].

Окрім того, українські освітяни мають сприяти намаганням сучасних вітчизняних та іноземних студентів інтегрувати у світовий освітній простір набутий на мистецьких факультетах, так званий, фаховий капітал, пропагуючи наші вітчизняні методики, набутий науковий, методичний, виконавський досвід отриманий у роки навчання. Даному процесу може посприяти перспективний напрям руху до глобального міжнародного освітнього середовища, наприклад, за рахунок створення спільних (для двох і більше країн) відкритих університетів, з метою об’єднання зусиль у професійній підготовці фахівців засобами дистанційного навчання, згідно перспектив глобалізаційності та зумовленими складними умовами сьогодення.

Отже, до виявлених тенденцій розвитку освіти у глобалізованому світі слід віднести: зростання значення освіти як фактору соціального розвитку в якості провідника знань та

інформації; диференціацію джерел фінансування, перехід до широкого спектру джерел фінансування та отримання прибутку, підвищення ефективності використання коштів; інтернаціоналізацію освіти, уніфікацію, що необхідна для стандартизації та визнання дипломів; зміну вимог до змісту, методів та форм навчального процесу; зміну організаційних форм освітньої діяльності; глобалізацію ринку освітніх послуг [15, с. 8; 11, с. 34].

Досліджуючи основні виклики глобалізації та їх вплив на освіту вітчизняний науковець І. Силадій виявляє сутність поняття “глобалізація освіти”: як процес входження освітньої системи в європейську зону вищої освіти і стандартизацію вимог: порівнянність ступенів, єдину систему залікових балів, академічну мобільність, оцінку якості освіти. Супутніми чинниками процесу глобалізації стають стрімкий розвиток експорту освітніх послуг та навчання іноземних студентів, у тому числі дистанційне навчання, розвиток транснаціональної освіти, подолання національних кордонів і стирання мовних бар’єрів [27, с. 34–38].

Проте, сучасні науковці наголошують на тому, що головний виклик глобалізації – це загроза втрати національної ідентичності країн, уніфікації традиційних культур в умовах інформаційної нерівності. Тому освітянам слід бути уважними до подібних явищ. Якщо привести приклад з практики викладання постановки голосу іноземним студентам слід постійно розширювати їх співацькі компетенції та формувати культуру володіння голосом в традиційній академічній співацькій манері, яку сповідає українська вокальна школа до якої вони дуже прагнуть, проте набуті навички культури звуковедення, на нашу думку, слід з обережністю пропонувати переносити у виконавські концепції вокальних творів рідної культури, тому дана практика, повинна використовуватись обережно. Адже, важливою ознакою глобалізації є умова: глобалізований світ – це відкритий світ, але не тотожний.

Важливою тенденцією глобального переходу в освіті виступає відмова від функціональної (технократичної) парадигми навчання з притаманним їй набором готових знань, репродуктивного мислення до особистісно-гуманітарної парадигми, при якій досвідченість,

професійна компетентність стає невід'ємною частиною загальнокультурного особистісного розвитку кожного студента. Нові парадигми в освіті України, активно спираються на фундамент інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють віднаходженню нових підходів і форм в освіті. До таких новацій, останнім часом, слід віднести дистанційне навчання спричинене пандемією та, на сьогодні, війною, враховуючи, що на зміну інформаційно-проблемним формам навчання приходять нові евристично-пошукові форми (зокрема, в онлайн-форматі). Слід відмітити, що система освіти набуває гуманоцентричної орієнтації (особливо в умовах онлайн-навчання), що формує та розвиває особистісний підхід у вирішенні навчальних задач в умовах дистанційного навчання в форматі онлайн, що сприяє до усвідомленої самостійності та мобільності студентів.

До прикладу, специфіка підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва включає вокальний розвиток, то ми не могли оминати специфіку вокальної роботи у касах “Вокал”, “Постановка голосу” (індивідуальної підготовки студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського), поділитись деякими прийомами з власного досвіду. У процесі вокальної підготовки у віртуально-дистанційних вокальних класах (в онлайн-просторі), ми повинні були пристосуватись до зміни акустичних умов проведення занять, відсутності живого інструментального супроводу, освоєння нового формату – роботи під фонограму. Також, потрібно навчити студентів оволодіти уміннями комп'ютерного запису музично-поетичного тексту вокального твору, навчити моделювати “відео-картинку” власного виступу для дотримання якісного зображення та співвідношенням його зі стандартами (вступна частина, оголошення твору представленого для оцінювання тощо), редагування відео-записів, володіння інформаційними технологіями в оформленні відео, їх тиражуванні та популяризації, тощо.

Як саме педагоги-вокалісти можуть допомогти студентам-вокалістам адаптуватись до нових умов дистанційного навчання? Наприклад, для підвищення якості самостійної роботи студентів у вокальному класі, ґрунтуючись на власну практику, слід

розробляти універсальні та індивідуальні розспівки, підтримані інструментальним супроводом (фонограма-супровід), ця робота спрямована на постійний вокальний саморозвиток студентів з метою їх самовдосконалення, адже вокал це постійний тренаж планомірна щоденна робота над вокальним розвитком та власною вокальною вправністю, а індивідуально підібрані розспівки та фонограми до них надали можливість студентам до самостійного розспівування у періоди між навчальними вокальними онлайн-уроками, що сприяло до підтримання голосового апарату у тонусі.

Проте, “не тільки художнє не тільки технічне, але й виховне...” начало слід враховувати у роботі зі студентами (за нашим уславленим Іваном Зязюном), посприяло введенню у практику вокальної підготовки наступну, нову форму, вокального навчання, а саме вивчення “актуального вокального твору”, цікавим феноменом стали спостереження як студенти обирають вокальний твір за власними уподобаннями, упродовж багаторічної педагогічної роботи нами було помічено, що студенти обирають для вивчення популярні вокальні твори класичного зразку, які вони побачили у мережі Інтернету, почули у виконанні улюблених професійних співаків, педагогів-вокалістів тощо. В практиці минулого навчального року можна навести і приклад, як одночасно кілька студентів класу попросили увести у їх навчальний репертуар певний вокальний твір (сучасна арія Карла Дженкінса “Аве Верум”, який обрала для опрацювання значна кількість студентів класу, за ціннісними ознаками: сучасність, технічно-посильність для студентів, зручність звуковедення тощо). Подібна практика, має місце у наш час коли сучасне студентство дистанційно навчається, дистанційно відвідує концерти, оперні спектаклі, слухає відеозаписи які набирають велику кількість переглядів, тому, вважаємо доцільним практикувати подібну форму роботи.

Наприклад, після вивчення вокального твору та художньо-виконавського доопрацювання проходить період коли студенти намагаються отримати схвалення однокурсників, одногрупників, виставляють відеозаписи у Групу, залюбки представляють “продукт власної творчості”, що сприяє обміну вокально-технічними здобутками студентів. У періоди звітності слід

пропонувати викладання відеоматеріалу якісного виконання студентами певного вокального твору на спільну освітню платформу (яку вже створено у кожному конкретному вокальному класі, та до якої надається доступ освітнього середовища факультету мистецтв та ін.). Також ми можемо навести ще один приклад з нашої практики, це популярна пісня “Червона калина”, Степана Чарнецького (автора патріотичного піснеславня українських січових стрільців “Ой, у лузі червона калина”), що стала справжнім гімном незламності українців та власним надбанням студентів, які включили цей твір у репертуарну програму та вивчили його, як під фонограму, так і під власний супровід (мала місце і акапельна форма виконання, через складні соціально-побутові умови пов’язані з війною), слід зауважити, що ми усвідомлено та спільно зі студентами класу обирали цей твір як емоційний супротив війні, він піднімав наш патріотичний дух та активізував увагу студентів, що в таких надскладних та трагічних для України умовах головна задача наших студентів – вижити, само ідентифікуватися, продовжувати наполегливо вчитися бо за цим стоїть перспектива їх майбутнього, яке залежить і від рівня їх фахової підготовленості, мобільності та палкої потреби у продовженні навчання.

Певними перешкодами у процесі дистанційної роботи є асинхронність навчального процесу яка, стала відзнакою, даністю та увійшла у практику онлайн навчання через територіальну віддаленість (складні умови сьогодення). Практично всі педагоги виходять на зв’язок зі студентами у зручний для них час, а також надають регулярні додаткові індивідуальні поради студентам, щодо опрацювання вокальних творів, окрім того, проводиться активна електронна переписка зі студентами, які не мають можливості регулярно виходити на онлайн-уроки, для дотримання умов безперервного навчання надаються: плани самостійного розбору вокального твору (вислані на електронну пошту); пропонується фрагментарне вивчення вокального твору, та поступове доведення фрагментів до якісного вокально-технічного опрацювання (студентам рекомендовано послідовно переходити від попередньо-вивченого до наступного фрагменту) тощо. Так складається весь



твір цілісно, що значно підвищує ефективність вивчення вокальних творів та дозволяє у подібний спосіб приступити до репетиційного процесу над художньо-образним виконанням конкретного вокального твору.

Активне використання інтерактивних методів в асинхронній формі навчання у вокальній онлайн підготовці опирається на методи самостійного ескізного, або фрагментарного опрацювання вокального матеріалу – це автономний вибір згідно можливостей та потреб студента. Особливо, вище описаний метод варто застосовувати зі студентами які не мають попереднього співацького досвіду та відповідної вокальної підготовки для адаптації їх у вокальному співвідношенні. Окрім того, у практиці вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва використовуються вокальні покази викладачів (попередньо записані та надіслані студентам на електронну пошту), також пропонуються для прослуховування посилання на відеозаписи довершеного виконання вокальних творів як професійними виконавцями так і аматорами.

Слід зазначити, що важливого значення в нашій дистанційній роботі набули міжкафедральні зв'язки нашого факультету, зокрема, допомога педагогів-інструменталістів споріднених кафедр факультету в опрацюванні вокального твору за якістю опрацювання акомпанементу твору шкільного репертуару на прикладі обраного вище вокального твору, ми завдячуємо педагогам кафедри фортепіано та колегам, які працюють зі студентами бандуристами. Наскільки нам відомо, дана практика є надзвичайно цінною, коли наші студенти отримують рекомендації викладачів-інструменталістів щодо подолання проблем інструментального супроводу до власного вокального твору шкільного репертуару.

Наразі, використання засобів Інтернету, навчальних платформ, надали нашим педагогам та студентам факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського потужні можливості втримати процес безперервного навчання, що сприяли проведенню студентських онлайн-конференцій (що має надзвичайне значення для студентів, як в активній, так і у пасивній формі їх участі). Окрім того, використання у навчанні новітніх технологій значно

урізноманітніло життя наших студентів, сповнило їх творчістю, зокрема, ми підготували студентів до участі у онлайн фестивалях та міжнародних вокальних конкурсах, що збагатило студентів власними перемогами (визнанням), нагородами, дипломами, що в умовах сьогодення та реаліях дистанційного навчання має надзвичайно важливе значення.

Наразі, вищезазначене ми й намагаємось підтримувати власною вокальною онлайн-практикою у якій окрім традиційних індивідуальних форм навчання у класах “Вокал”, “Постановка голосу” ми практикуємо такі форми роботи як створення Груп для спілкування між викладачем, концертмейстером та студентами класів індивідуальної роботи зі студентами, зокрема, до Групи нашого вокального класу у 2021-2022 навчальному році увійшло 18 студентів різних курсів. Група виступила спільною платформою для отримання навчальної інформації, активізувала увагу студентів до перебігу актуальних новин на факультеті, університеті, заохочувала студентів до відео-спілкування.

На даній платформі відбувались спільні обговорення репертуарної політики з урахуванням індивідуальних можливостей та уподобань студентів на навчальне півріччя та на навчальний рік, проводились колективні зустрічі (від двох та більше студентів одночасно виходили на заняття, що мало ефект присутності як у офлайн-практиці вокальної підготовки, адже студенти відокремлені від спільної роботи для утворення такого контексту як додаткові рекомендації щодо удосконалення співацької техніки), так як спостереження за співацькою роботою інших підвищувало рефлексію та включало внутрішній процес порівняння, аналізу, сприяло до збагачення студентів, набуття додаткових компетенцій. Окрім того, ми впровадили такий прийом як викладення у Групу вдалого, довершеного запису вокального твору студента (звичайно за згодою студента) – як варіанту вокально-технічного та художньо-інтерпретаційного виконання ми вважаємо, що завдяки такій діяльності ми урізноманітнюємо індивідуальну роботу з постановки голосу зі студентами та сприяємо до налагодження їх творчих контактів у межах нашого класу, факультету та сприяємо до налагодженню творчих контактів між студентами.

Постійний пошук ефективних форм навчання, варіювання методами заохочення студентів до співпраці у різних видах роботи, навчальній, науковій, виховній, наші педагогічні зусилля з подоланням сьогоденної кризової ситуації, в якій актуалізовано питання: онлайн чи офлайн-навчання, запитання, що є зараз чи не найактуальнішим для освітньої спільноти України, постійна, упродовж останніх трьох років, вокально-педагогічна практика примножує наш особистісний досвід навчання в ускладнених умовах, проте той унікальний досвід організації навчального процесу в умовах широкомасштабної війни знаходиться ще на стадії усвідомлення. Але вихід, який забезпечив би якісний навчальний процес дистанційного навчання і високу дисципліну студентів і викладачів, шукати необхідно спільними зусиллями.

Доречи, з інтернет-джерел стало відомо, що в лютому 2022 року Асоціація державних коледжів та університетів США провела дослідження щодо досвіду онлайн-навчання у закладах вищої освіти США, в якому взяли участь ректори американських університетів та оприлюднено наступні факти, що 85% керівників університетів вважають, що основною перевагою онлайн-навчання є забезпечення всіх студентів доступом до навчального процесу, незалежно від їхнього місця знаходження чи обставин життя. Таку думку підтримують 73% студентів відповідних університетів, які висловили побажання до продовження саме онлайн навчання. До прикладу, у Великій Британії до світової пандемії більш як половина студентів відвідували заняття наживо, це – 61% і більше, тоді зараз лише 27% (слід зазначити, що це лише наслідки пандемії).

Недоліком онлайн-навчання ректори американських та британських університетів вважають те, що їм не вдалося у достатній кількості та відповідній якості надати освітні послуги, а також залучити до нього всіх студентів. Лише 18% керівників заявили, що протягом пандемії їхні університети зуміли цю проблему вирішити. А у відповідності з дослідженням “Online Learning at Public Universities”, зазначається, що 72% університетів США мають наміри продовжити інвестувати кошти в онлайн-освіту, зокрема, й після остаточного закінчення світової пандемії.

Напевно, вже йдеться не просто про онлайн-навчання, а про освітні програми у форматі онлайн (і це відповідь на виклики глобалізації).

Що важливо для українських освітян у теперішній військовій ситуації, це забезпечити безперервність навчального процесу, адже війна є значно більш жорсткою катастрофою, ніж пандемія, тому онлайн-навчання, на відміну від офлайн, допомогло б освітянам забезпечити безперервність освітнього процесу, забезпечити доступ до процесу навчання тисячам студентів ЗВО України, які перебувають за кордоном. За реаліями, більш зручний перехід на очний формат може спричинити до того, що ми втратимо студентів, і тих викладачів, які виїхали з сім'єю до інших країн, мають матеріальні проблеми (з якими стикаються і університети, і співробітники і студенти). І нехай зараз ситуація уже покращилася, з'явилися певний досвід і розширилися технічні можливості, однак у багатьох ЗВО України навчання онлайн усе ще далеке від забезпечення якісного процесу (зокрема й через потужні руйнації інфраструктури тощо).

Окрім того, деякі мистецькі спеціальності є значно вимогливішими щодо вибору форми навчання на користь офлайн, бо є речі, які неможливо показати студентам на екрані гаджета. Це важливо, для різноманітних спеціальностей музично-педагогічного напрямку фахової підготовки. Але спеціальні кейси, щодо колективних форм роботи в умовах війни потребують додаткового вивчення та віднаходження спеціальних платформ та додаткових ресурсів, для таких спеціальностей, які вимагають поєднання студентів творчих спеціальностей у вокально-хоровій та ансамблево-оркестровій роботі, можливо, слід впроваджувати змішане навчання, але в умовах цілковитої безпеки, що потребує величезних ресурсів, як то наявність безпечних місць для навчання, матеріально-технічна база, матеріальні можливості для перенесення навчального процесу в інші регіони, країни, на інші континенти, що на сьогодні просто не на часі вирішення. Окремі ускладнення складають і віддаленість учасників освітнього процесу та неможливість належної технічної підтримки, мовленнєво-комунікаційні проблеми, якість інтернет-ресурсів у різних країнах світу, різні часові пояси тощо.

Проте, саме онлайн навчання, навіть за складних умов сьогодення при високій вмотивованості обох сторін (викладачів-студентів), подолає всі перешкоди, адже відкриття дверей університетської аудиторії в нашій країні ще не означатиме автоматичного наповнення їх студентами, а педагогічній спільноті та, в першу чергу адміністрації, слід враховувати, що значний відсоток нашого населення, на сьогодні, перебуває не в межах України, вони, або евакуйовані в безпечні міста, або не мають матеріально-технічних можливостей для якісного проведення онлайн-занять. Ми не піднімаємо питання про таку важливу сферу як психологічна, моральна, фізична травма, пост-воєнного впливу на наших співвітчизників, проте з власного досвіду, бачимо їх наявність.

Тому, на нашу думку на сьогодні, слід подбати про психологічну та матеріально-технічну підтримку обох сторін. Натомість, сумніви щодо якості організації навчального процесу онлайн повинні бути відведені продуктивною та наполегливою працею, слід вносити пропозиції щодо механізми моніторингу якості навчального процесу, адаптувавши його до онлайн-форму, та утримати дисципліну студентів та викладачів на відповідному рівні, разом із цим зберегти і студентів, і викладачів в українських університетах в умовах війни.

Отже, в “штучних”, “заданих”, “природних”, “ускладнених” умовах сьогодення процеси глобалізації неспинні, тож враховуючи висвітлені у публікації (деякі) тенденції глобалізаційності у світі та в освітній сфері, цілком очевидно накладаються певні зобов’язання дотримання законодавчих актів щодо української вищої школи та розумний вибір кожного, щодо забезпечення продуктивності навчально-виховного процесу та власного майбутнього. Яким чином будуть розгортатись тенденції глобалізаційності в освітній системі України, вплив-проникнення яких, у певній мірі, залежить від нас з вами, сучасної спільноти педагогів-практиків та провідних науковців, адже саме сьогодні задається векторно-стратегічне спрямування освіти в Україні та формується практично-базове підґрунтя успішної траєкторії розвитку кожного студента, та в цілому, всієї освітньої сфери в Україні, передбачаючи

Прогресивний і Мирний Поступ Людства – сьогодні, завтра та в майбутньому.

### Перелік використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Освіта, як ключовий чинник сучасних цивілізаційних процесів. Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / за ред. В. П. Андрущенка ; авт. кол. : В. П. Андрущенко, Б. І. Андрусишин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб та ін. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.
2. Андрущенко В. П., Вернидуб Р. М. Сучасна державна освітня політика України: спроба прогностичного аналізу. *Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти*. Матеріали II Міжнародної науково-прак. конференції. Київ, 2016. С. 4-12 (с. 9).
3. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). К. : “МП Леся”, 2010. 386 с.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К., 2004. 804 с.
5. Андрійчук Н. В. Феномен глобалізації и проблема культурного різнобчя соціума. *Вісник Балтійського ФУ імені І. Канта. Серія: Гуманітарні та суспільні науки*. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-globalizatsii-i-problema-kulturnogo-raznoobraziya-sotsiuma>
6. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції ат інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*. Збірник статей. Ялта : РВВ КГ У, 2011. Вип. 31. Ч. 1. С. 203-211.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
8. Живага О. В. Вища освіта в процесах глобалізації (філософський аналіз). *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Філософія, культурологія*. 2013. № 1. С. 141–144.
9. Іванюк І. Освітня політика. Навчальний посібник. К. : Таксон, 2006. 226 с.
10. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2004. Т. 2. С. 118. 518 с.

11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрін-ком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Засекіна Л. В. Психологічні засади розвитку вищої освіти в Україні. *Психологічні перспективи*. 2010. Випуск 16. С. 40-50 (с. 41).
13. Калінічева Г. І. Якість вищої освіти як складова формування людського капіталу: виклики для України. *Освітологія*. № 10, 2021, посилання: <https://orcid.org/0000-0002-7978-1844>. С. 24-36, с. 31-32
14. Калінічева Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України. URL: [vlp.com.ua/files/16\\_47.pdf](http://vlp.com.ua/files/16_47.pdf), с. 92
15. Каленюк І. С. Університети в координатах глобального розвитку. *Вища школа*. 2009. № 9. С. 5–11.
16. Cunningham S., Tapsall S., Ryan Y., Stedman L. New media and borderless education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision. Canberra (Australia) : DEETYA, 1998. P. 7–8.
17. Козир А. В. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2018. № 1 (87), розділ Вища школа. С. 42.
18. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. *Персонал*. 2003. № 1. С. 4-18.
19. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
20. Кремень В. Г., Іллін В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. К. : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
21. Мороз А. С. Глобалізація освіти та її вплив на формування світоглядних орієнтацій молоді: співвідношення колективного та індивідуального. *Гілея : науковий вісник / гол. ред. В. М. Вашкевич*. К. : ВІР УАН, 2012. Випуск 63 (№ 8). 730 с.
22. Розпорядження від 23 лютого 2022 року № 286-р “Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки”
23. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London : Sage Publications, 1992. S. 8.
24. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка 2008. 80 с.
25. Сбруєва А. А. Освіта в умовах глобалізації. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С. 22–25.
26. Сбруєва А. А. Глобалізація освіти // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 136–137.

27. Силадій І. Розвиток освіти в контексті глобалізаційних викликів. *Вища освіта України*. № 4. К., 2016. С. 34–38.
28. Скотт П. Глобализация и университет. ВВШ “*Alma Mater*”. 2000. № 4. С. 3-8.
29. Scheuerman, W. Globalization // Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]. Mode of Access: <http://plato.stanford.edu/entries/globalization>
30. Ткачов С. І. Особливості морально-духовного виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних викликів часу / С. І. Ткачов, Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов // Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті : міжнар. кол. монографія / Всесвіт. наук. ноосферно-онтолог. тов-во, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Асоц. Рос. Вчених штату Масачусетс [та ін.] ; за заг. ред. В. П. Бабича, Л. С. Рибалко. Харків : ВННОТ, 2019. С. 223–226.
31. Тоффлер Е., Тоффлер Г. Створення нової цивілізації. Політика Третньої хвилі. *Незалежний культурологічний часопис*. 2000. № 19. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n19texts/toffler.htm>, с. 449.
32. Цимбалюк Н. Інтеграція культурно-мистецької освіти у європейський культурний простір: основні показники та напрями розвитку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. К., 2013, № 4 (21). С. 25-31.
33. Шмельова Т. В. Вплив глобалізації на культуру та освіту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 209-213.
34. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро інтеграційних процесів : монографія. НАПН України, Інститут вищої освіти ; авт. кол. : В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай [та ін.] ; [рец. : В. П. Бех, М. І. Михальченко]. Київ : Педагогічна думка, 2011. 320 с.



**Костянтин Чеченя,  
Валентина Петренко,  
Ірина Гожельник**

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ**

Суб'єктивне благополуччя особистості має принципове значення для вдосконалення процесів загальної і навчальної соціалізації людини, є індикатором психічної стійкості, перехідних станів адаптації-дезаптації і ресурсів стресостійкості. Необхідність вивчення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя студентів обумовлена великою кількістю соціально-психологічних проблем, супутніх процесу соціалізації молоді в сучасних умовах життя та навчання, що можуть спричинити підвищення їх тривожності. Одним з шляхів вирішення проблеми забезпечення емоційного благополуччя студента-інструменталіста, на нашу думку, є розвиток емоційного інтелекту в процесі професійного навчання.

Дослідженню суб'єктивних оцінок якості життя людини, що позначаються термінами “суб'єктивне благополуччя”, “психологічне благополуччя”, “щастя”, присвячено чимало праць вчених (Н. Бредберн, Е. Дінер, М. Селігман, А. Кларк, Н. Шварц, Р. Раян, К. Ріфф, А. Вотерман, Н. Єзерська, Т. Титаренко, Е. Носенко, Т. Данильченко, Е. Кологривова, Л. Сердюк, Т. Шевеленкова, Н. Каргіна та ін.). Розвиток емоційного інтелекту описують вітчизняні та зарубіжні дослідники Д. Гоулман, J. Pennebaker, Р. Лазарус, Д. Мейер, Н. Коврига, Л. Ракитянська, П. Саловей та ін. Методологічні основи педагогіки мистецтва викладають у своїх працях А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.

Успішність життєдіяльності окремої людини навряд чи можливо повністю оцінити, враховуючи тільки об'єктивні

показники та результати діяльності особистості. Необхідно враховувати компонент гедонічного благополуччя (hedonic well-being) – суб'єктивна оцінка людиною власної ефективності та продуктивності, задоволення від життя, самореалізації та ін.

В даному контексті Т. М. Титаренко зазначає, що вдале життя, це таке, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину та визначається тим, як саме вона оцінює свої можливості, враховує свої можливості та наскільки адекватно моделює майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення, а також власного потенціалу [9]. Схильність людини до переживання позитивних емоцій, вміння у разі необхідності контролювати та модифікувати власні емоційні стани та емоції оточуючих, виступають як імовірні детермінанти успішної життєдіяльності особистості. Той факт, що одна і та сама людина поводить в одних і тих же ситуаціях, зокрема пов'язаних з емоційним реагуванням, по-різному: в одній ситуації – у відповідності з вимогами соціальних норм, культурних стереотипів, в інших – на сенсорно-перцептивному рівні (реактивна дія), свідчить про принципову можливість довільного контролювання людиною власних емоцій, регулювання поведінки у відповідності з певними настановами. Це підтверджує правомірність виділення емоційного інтелекту як специфічної властивості особистості, що виникає на достатньо високому рівні відображення дійсності – рівні свідомості. Доступність людині ідеальної форми відображення дійсності надає їй відносну незалежність від безпосереднього моменту. Її поведіння у кожний даний момент визначається не тільки даним моментом, але також попередньою “історією” і уявленнями про майбутнє, задумами, цілями, уявленнями про принципи поведіння – що і є складовими “внутрішнього світу людини” [7, с. 15].

Життєдіяльність людини з розвиненою свідомістю характеризується активним перетворенням середовища, зумовленим моделлю потрібного майбутнього суб'єкта, бо з підвищенням рівня психічного відображення підвищується адаптивність організму при взаємодії з навколишнім середовищем [2].

Однією з форм відображення у зовнішній поведінці суб'єкта його відносної незалежності від безпосереднього моменту життєдіяльності, у якому відбувається емоційне реагування можна вважати емоційний інтелект. Зростаючі рівні цієї незалежності і виявляються у різних типах внутрішньої форми організації дій, розглянутих вище: реактивна дія – низький рівень ситуаційної незалежності, свідомо дія – більш високий рівень незалежності від ситуації; вчинок – “надситуативна дія”, яка базується на особистісних настановах, – найвищий рівень незалежності.

Емоційний інтелект – складне психічне утворення, “науковий статус якого визначається як новий і специфічний вид когнітивних здібностей, що ґрунтуються на єдності когнітивно-афективних процесів людської психіки. Як психічне утворення емоційний інтелект має значний вплив на особистісну та професійну успішність людини, її адаптацію в соціумі” [8, с. 146].

Емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які беруть активну участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій, а також емоцій оточуючих. Люди, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, здатні добре розуміти свої емоції та почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою. Вітчизняні та зарубіжні вчені розглядали емоційний інтелект як здібність, сукупність здібностей, групу ментальних здібностей, здатність, регулятор, показник, фактор, інтегральну категорію, пізнавальну спроможність, психологічний феномен, ресурс, а також когнітивно-особистісне утворення. Емоційний інтелект також можна розглядати як одну з форм виявлення високого рівня психічного відображення, адже він передбачає спроможність людини співпрацювати з оточуючими, встановлювати сприятливі стосунки з ними (міжособистісний інтелект) та організувати самого себе на діяльність, досягаючи певної “екологічної майстерності”, вміння упорядковувати, перетворювати власне середовище на власну користь (внутрішньоособистісний інтелект).

Визнання такої специфіки перебігу психічних процесів на вищому рівні розвитку свідомості дає всі підстави стверджувати, що і відносно емоційних процесів (як різновиду психічних

процесів) цілком можливою є ситуація, коли суб'єкт, незалежно від фізіологічних змін, що відбуваються в його організмі при перебігу емоційного процесу, а також незалежно від фізичних властивостей зовнішніх стимулів, що зумовили виникнення емоційного процесу, може реагувати на ситуацію по-різному, тобто регулювати власний емоційний стан у відповідності з уявленнями про норми розумної поведінки, моральними настановами, обирати відповідну форму поведінки. Це дозволяє вважати емоційний інтелект – формою виявлення активності у людському вчинку, тобто вести розмову про принципову можливість регулювання власних емоцій ( в чому і виявляється “невиводимість” безпосередньої поведінки людини з фізіологічних змін у її організмі, що супроводжують емоційний процес). Це можна розглядати і як гідний аргумент критикам концепції емоційного інтелекту, що ставлять під сумнів правомірність поєднання емоцій з інтелектуальними (свідомими) зусиллями суб'єкту, не заперечуючи при цьому наявність емоційної стійкості як емоційної властивості людини.

Отже, психіка є внутрішньою стосовно навколишньої дійсності і вона містить в собі своє власне психічне “внутрішнє” і “зовнішнє”. У відношенні до розмежування цих сторін психічного у феномені емоційного інтелекту, можна говорити про інтелектуальну складову цього феномену як внутрішнє, а емоційну – як зовнішнє. Уявлення людини про адекватність тієї чи іншої форми поведінки, те, що детермінує вибір конкретної форми поведінки з ряду можливих альтернатив, – і можна вважати внутрішнім у емоційному інтелекті, а самі характеристики перебігу емоційної поведінки (її зміст, якісні та кількісні ознаки) – зовнішнім. Зовнішнім по відношенню до вивчення емоційного інтелекту як компоненту внутрішнього світу людини є форми поведінки людини, її діяльність, характер її спілкування, тощо.

Підґрунтям для розгляду емоційного інтелекту в якості детермінанти відчуття суб'єктивного благополуччя і психічного здоров'я людини є гіпотеза про те, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту такого рівня балансу позитивної та негативної афективності, який зарубіжні дослідники трактують як стан процвітання – “flourishing”. Подібного стану можна досягнути

за рахунок того, що індивіди з найвищим рівнем сформованості емоційного інтелекту здатні діяти на надситуативному рівні, на якому зовнішні та внутрішні ознаки емоційного процесу не конгруентні до афективного забарвлення чинників, оскільки суб'єктна активність зароджується на рівні уявлень про те, як необхідно поводитися у різних ситуаціях життєдіяльності та набуває ознак чесноти.

Доречна та адекватна експресія афективних станів, властива для індивідуумів з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту сприяє збереженню психологічного і ментального здоров'я та зменшенню кількості соматичних симптомів, пов'язаних з впливом негативних емоцій.

Важливу роль у забезпеченні власного благополуччя людини відіграє адекватний вибір психологічних стратегій подолання стресу, оскільки переживання успішності життєдіяльності безпосередньо залежить від ефективності подолання життєвих ускладнень. Адаптивні стратегії захищають людину від руйнівної дії стресу, вони максимізують можливості подолання стресогенної ситуації, активізуючи усі можливості людини, які є необхідними в певних життєвих ситуаціях. З одного боку, емоційно проникливі індивідууми здатні заздалегідь запобігти або уникнути стресових ситуацій, тобто вони здатні ідентифікувати та уникати потенційно загрозливих ситуацій. З іншого боку, існує твердження, згідно з яким успішна адаптація неможлива без активного включення самої особистості у вирішення несприятливих ситуацій, а пасивна позиція уникнення може підірвати впевненість у собі та перешкоджати формуванню необхідних навичок долаючої поведінки. Емоційно розумні індивідууми здатні швидше набувати необхідних навичок адаптивного стилю поведінки, порівняно з індивідами з низькими показниками рівня сформованості емоційного інтелекту, які схильні використовувати деструктивні стратегії, наприклад – румінацію (нав'язливі негативні думки, їх постійне “прокручування”).

Інше пояснення відносин між емоційним інтелектом та подоланням стресу полягає у тому, що особистості з високим рівнем емоційного інтелекту володіють більш конструктивними

понятійними структурами, водночас люди з низьким рівнем емоційного інтелекту схильні до непродуктивних роздумів з приводу ситуації, яка сталася. Особистість з високим рівнем емоційного інтелекту здатні спостерігати за процесом виникнення своїх думок та їхнім впливом на власний емоційний стан. В результаті цього таким людям простіше виокремлювати помилкові оцінки та скоригувати деструктивні думки. Індивідууми, які здатні відділити почуття від розуму, можуть швидше абстрагуватися від афекту, викликаного стресовою ситуацією, а також від даремних, непродуктивних роздумів над нею.

Існує ще одне пояснення відносин між емоційним інтелектом та стратегіями, яке пов'язане зі здібністю регулювати емоції, яка дозволяє людині більш успішно відновлюватися після дії негативних впливів, наприклад, занурення у приємну для людини діяльність, що відволікає її від дії негативного афекту. Крім того, люди, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту не схильні виявляти надмірне хвилювання з приводу ситуацій, які вони не можуть контролювати, чітко усвідомлюючи ймовірність дії некерованих зовнішніх впливів.

Наступною емоційною здатністю, яка зумовлює ефективність життєдіяльності є схильність емоційно розумних індивідуумів до опрацювання особистісних травм минулого. Так, J. V. Pennebaker продемонстрував у своєму дослідженні, що просте опрацювання емоційного досвіду покращує фізичне самопочуття, зміцнює імунітет, зумовлює відсутність симптомів депресивних станів, і сприяє підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя людини, а також забезпечує успішну життєдіяльність в цілому. Процес опрацювання полягає в реорганізації негативного емоційного досвіду, надаючи йому відповідного і важливого місця в життєдіяльності особистості [16].

Особистість, яка володіє високим рівнем емоційного інтелекту, схильна брати активну участь у процесі подолання стресової ситуації, здатні чітко розпізнавати свої власні почуття у стресових ситуаціях та впевнені у своїх можливостях щодо їх врегулювання. Такі люди здатні своєчасно оцінити неконтрольованість стресової ситуації і відмовитися від спроб її

змінити. Таким чином вони володіють гнучкою системою поведінкових реакцій, яка забезпечує зміну стратегії подолання стресу, орієнтовану на проблему, на стратегію, що орієнтується на емоції для того, щоб прийняти ту ситуацію, яка трапилася.

Також емоції виконують соціальну та комунікативну функції, передаючи інформацію про певні людські наміри, координуючи ситуації міжособистісної взаємодії. Людина має потребу передавати емоційно забарвлену інформацію та управляти власною емоційною динамікою, щоб успішно орієнтуватись в соціальному світі. Так, можна стверджувати, що емоційна компетентність життєво необхідна для ефективної та успішної соціальної взаємодії.

З точки зору соціальних функцій, розгляд емоцій передбачає, що вони ж сигналізують про соціально релевантну інформацію, яка необхідна для розуміння того, яким чином досягти успіху в соціальній сфері, а також для забезпечення адаптивної та ефективної міжособистісної взаємодії.

Емоції сигналізують індивідууму та оточуючим про значення для них життєвих подій. Згідно з когнітивно-мотиваційною теорією Р. Лазаруса [14], емоції слугують для передачі ключових моментів у стосунках із співрозмовником з метою отримання емоційних реакцій. Наприклад, вираження почуття страху сигналізує індивіду, що він в небезпеці і потребує захисту та підтримки. Вирази обличчя асоціюються зі специфічними емоціями, налаштовуючи оточуючих на певну ситуацію взаємодії. Особистість з високим рівнем емоційного інтелекту більш точно розпізнає значення комунікативних повідомлень та відповідає на них більш соціально схвалювальним способом, порівняно з людьми з нижчими показниками емоційного інтелекту.

Емоції виконують ще одну важливу функцію – забезпечення соціальної підтримки. Перебуваючи під впливом стресової ситуації, людина відчуває потребу поділитися своїм травматичним досвідом, отримати поради у зв'язку із предметом своїх емоційних переживань, підібрати соціальну підтримку, тим самим знижуючи ризик виникнення депресивних розладів.

Притаманність індивідуумам емоційної компетентності, емпатії цілком імовірно забезпечує зниженню кількості

конфліктних ситуацій у соціальних групах, сприяє плідній співпраці, згуртованості, почуття приналежності до групи, зростанню відчуття соціального благополуччя, задоволеність якістю соціальної сфери життєдіяльності. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту не схильні до надмірної чутливості до несхвалення з боку оточуючих, тому, що на мотивацію їх поведінки впливають цінності та ідеали.

Ключовим компонентом емоційного інтелекту є емпатія. Людина з високим рівнем емпатії намагається зрозуміти співрозмовника шляхом ідентифікації з його почуттями; вони проникливо усвідомлюють і проживають емоції інших людей, сприймаючи легкі, ледь помітні вербальні та невербальні натяки [5]. Люди, схильні співчувати стражданням співрозмовника, утримуються від виявлення агресії через емоційний дискомфорт, який викликаний опосередкованою реакцією на важливі для них емоційні реакції оточуючих. Багаторівневість емпатійних реакцій робить вагомий внесок у налагодженні доброзичливих стосунків з оточуючими.

Досить важливим аспектом емоційного інтелекту є притаманність його функцій регуляції та контролю емоцій. Здатність успішно підтримувати, змінювати і модифікувати емоції як свої, так і оточуючих, вважається важливим фактором, який впливає на стабільність стосунків, відчуття щастя, оскільки, як надто високий, так і надто низький рівень експресії негативних емоцій деструктивно впливає на міжособистісні стосунки. Здійснення соціальної взаємодії на найнижчому рівні сформованості емоційного інтелекту характеризується емоційним реагуванням за механізмом умовного рефлексу, високим рівнем імпульсивності, високою ситуаційною зумовленістю, що буде ускладнювати взаємини з оточуючими, а в крайніх формах може призвести до агресивної антисоціальної поведінки. Оскільки успіх взаємин є функцією подолання негативного афекту, емоційний інтелект повинен відігравати в цьому важливу роль.

Не менш важливим життєвим завданням людини є професійна діяльність як забезпечення добробуту і здійснення самореалізації особистості та самовдосконалення, як засіб повного розкриття



особистісного потенціалу. Ці завдання слід розглядати паралельно, оскільки у процесі здійснення самореалізації відбувається особистісне самовдосконалення, а розкриття особистісного потенціалу стає міцним підґрунтям для ефективної професійної реалізації.

Традиційно робоче місце розглядалося як логічне, раціональне середовище, в якому провідна роль належала когнітивному інтелекту. Оскільки емоції вважалися антитетичними до раціональності, їхня роль у забезпеченні ефективності на робочому місці залишалася непоміченою. Проте, нещодавні дослідження в когнітивних та афективних сферах доводять той факт, що мислення “слугує” емоціям, а емоції вкрай необхідні для формування раціональних суджень та прийняття рішень [12]. Емоційні переживання є фактором розвитку та саморуху. У зв’язку з цим все більше науковців визнають емоції ядерним сегментом у професійній діяльності людини. Для забезпечення життєспроможності в сучасному світі з високими темпами розвитку та трансформацій економічних систем поряд з когнітивними та технічними навичками особистості необхідний широкий арсенал емоційних та соціальних здібностей.

Робота та емоції є взаємно детермінованими явищами. З одного боку праця, яка зумовлює суб’єктивне благополуччя людини, її самооцінку, заробітну платню, соціальний статус, є головним джерелом позитивних та негативних емоцій. З іншого боку, емоції є важливими детермінантами поведінки та професійних досягнень особистості, впливаючи на продуктивність діяльності, благополуччя особистості, соціальний клімат у колективі тощо. Отже, емоційні здібності впливають на когнітивні та мотиваційні процеси навчальної та майбутньої професійної діяльності, які знаходять своє відображення на її продуктивності.

Зв’язок емоційного інтелекту з успішністю та продуктивністю навчальної та професійної діяльності можна пояснити його впливом на здатність успішно долати вимоги та тиск оточення. Емоційно розумні індивіди більш успішні у налагодженні спілкування з колективом, що забезпечує сприятливі умови навчання та праці та підвищує рівень задоволеності діяльністю.

Емоційний інтелект забезпечує формування механізмів, що відображають існуючу систему міжособистісної взаємодії, забезпечуючи розуміння та передбачення власної системи вчинків та поведінки оточуючих.

Наявні дослідження підтверджують вплив емоційного інтелекту на успішність та продуктивність командної роботи (що особливо важливо при участі інструменталістів в ансамблях та оркестрах), оскільки її ефективність тісно пов'язана з розумінням сильних та слабких сторін її учасників. По-перше, це зумовлено тим, що люди з високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту здатні розуміти, оцінювати та контролювати емоції оточуючих, вони мають можливість розуміти мотивацію поведінки колег та будувати міжособистісні взаємини на основі дружніх стосунків та кооперації. По-друге, керівники з високим рівнем сформованості емоційних здібностей здатні допомогти своїм підлеглим керувати своїми емоціями, при цьому запобігаючи виникненню негативних конфліктних ситуацій, які знижують рівень задоволеності роботою. По-третє, порівняно з індивідами з низьким рівнем емоційного інтелекту, емоційно розумні особистості можуть краще розуміти та контролювати свої емоції задля мінімізації впливу організаційного стресу, який впливає не лише на продуктивність їхньої діяльності, але й на психічне, ментальне та фізичне здоров'я людини. Емоційний інтелект сприяє адаптивному подоланню стресових ситуацій. Емоційно розумна людина схильна до суб'єктної активності в напрямку вирішення конфліктів та проблем. Це зумовлює домінування в їхній поведінці проблемно-орієнтованої стратегії, яка сприяє благополуччю в колективі [17].

До соціально-емоційних здібностей, необхідних для досягнення професійних успіхів потрібно віднести здатність налаштуватися на активну діяльність задля досягнення поставленої мети. Людина з розвиненим рівнем емоційного інтелекту та з високим рівнем саморегуляції, спрямовує свою активність на постійний саморозвиток. Такі люди усвідомлюють, що вони можуть відчувати справжнє почуття задоволеності життям лише у разі прийняття повної відповідальності за власне життя.

Вони спрямовують свою діяльність на зміну життєвого стилю, отримання освіти, оволодіння новими навичками з метою покращення якості свого життя, оскільки усвідомлюють позитивні переваги своїх досягнень.

Отже, розвиток теорії емоційного інтелекту дозволив відстежити вплив емоцій на успішність діяльності людини. До результатів впливу емоційного інтелекту на успішність діяльності належать: задоволеність самореалізацією, ефективне розв'язання конфліктних та проблемних ситуацій, якість соціальної взаємодії у міжособистісних взаєминах, гармонійні стосунки з оточуючими, ефективне лідерство, покращення індивідуальної та колективної продуктивності праці.

Сучасний стан суспільства вимагає особливої уваги до підтримання емоційного благополуччя людини. Йде російсько-українська війна. Але музи не повинні мовчати, не повинні стояти осторонь, а навпаки, вести наступ на культурно-мистецькому фронті. Не кожен може взяти в руки зброю, та і кулеметів на всіх не вистачить. На лінії зіткнення повинні стояти підготовлені професійні воїни, а музиканти і педагоги ведуть боротьбу в інформаційній війні на культурному фронті.

Як боротися? В першу чергу – сумлінно відноситися до своїх професійних обов'язків: педагогам – передавати необхідні знання, спираючись на передовий досвід з використанням новітніх технологій, а студентам – вчитися і вчитися з більшою відповідальністю, активно і креативно.

Але сучасна ситуація вносить суттєві корективи в навчальний процес. Крім передачі фахових компетенцій, треба підсилити національно-патріотичне виховання. Тобто, крім того, що педагог – баяніст повинен ознайомити студента з комплексом виконавських технологій, вокаліст – навчити правильно володіти голосовим апаратом, музиколог – відкрити таємниці історії та теорії музичного мистецтва, диригент – методиці роботи з хором колективом чи симфонічним оркестром, хореограф – навчити жити в танці, сучасний педагог будь-якої кваліфікації повинен достатньо уваги приділити вихованню свідомого Українця!

Не секрет, що цій проблемі майже не приділялося уваги в сучасній Україні. Якщо в СРСР дітей зомбували з пелюшок, виховуючи слухняних гомо-советікусів, згадаємо жовтенят – онучат Ілліча, піонерів, комсомольців, комуністів, тобто від народження і до кінця віку потужна комуно-пропагандистська машина виховувала слухняних рабів, готових виконувати накази партії. І зараз ми бачимо, що комуністична ідеологія працює не тільки серед людей старшого покоління, а й отруює свідомість нашої молоді.

Після розвалу і до сьогодні в незалежній Україні систематично і на державному рівні не займалися ідеологічними питаннями. Але на зміну космополітичної комуністичної доктрини не прийшла здорова україноцентрична ідеологія. Окремі подвижники і нечисленні організації патріотичного спрямування, на жаль, не можуть щось радикально змінити в цій важливій справі.

Ми – педагоги, особливо зараз, під час російської військової навали, не можемо стояти осторонь. Не чекаючи вказівок згори, окрім професійних компетентностей, ми повинні виховувати студентів – патріотів, які словом і співом, і зброєю захищатимуть Батьківщину. Слово в цьому переліку першим поставлено не випадково. Спочатку було Слово. Мова. І саме мова є найважливішим елементом, необхідною умовою людського існування. Крім словесного вираження існує мова жестів, ми користуємося музичною мовою, але треба почати з Української Мови.

Про силу й могутність мови писали давні мислителі і цим вміло користуються наші вороги. Кремлівські керманічі заявляють: “Наш язык – это стратегическое оружие... Территория России заканчивается там, где заканчивается русский язык!”. З трибуни ООН офіційний представник країни – агресора прямо заявив, що проблеми мови були однією з причин вторгнення. Отже не будемо провокувати ворога на захоплення нових територій – розмовляємо Українською!

Країна-терорист насильно впроваджує так званий “русский мир”, захищає від неіснуючої загрози російськомовне населення. Якщо неупереджено подивитися на країни – жертви російської

агресії, то побачимо, що це регіони з найбільшою кількістю російськомовних, а насправді – зросійщених або русифікованих громадян.

Колишні пострадянські республіки, що проводять принципову національну мовну політику, як наприклад, країни Прибалтики, не мають такої чисельної п'ятої колони, як ті, що знаходяться в сфері російського впливу, зокрема, на превеликий жаль, і Україна. Спочатку був анексований Крим, далі війна на сході нашої країни, на момент написання цієї статті, окуповано частину Херсонської та Запорізької області, де за допомогою колаборантів, готуються референдуми, щодо приєднання до російської федерації.

Що об'єднує ці регіони? Відповідь проста: – значна кількість російськомовного, тобто русифікованого населення. Дається взнаки трьохсотлітня примусова русифікація, від постійних заборон усього питомо українського, підміни справжньої культури на ерзац культуру до фізичного знищення української культурної еліти. Згадаємо долю Миколи Леонтовича, Леся Курбаса, Василя Стуса і сотень тисяч замордованих українців.

Російська мова і культура в цілому неминуче приводить до імперської, шовіністичної спадщини, яка завжди буда і є відверто українофобською. Зауважу, що ні в якому разі я не хочу образити справжніх воїнів – захисників, які ще послуговуються в побуті російською мовою, поступово переходячи на українську. Нагадаємо – мова це зброя! Мова це політика! І особливо – зараз! Вираз – “мова окупанта”, це не образа. Це просто констатація факту. Українська мова веде до справжньої національної ідентичності, а “русский язык ... в рузкий мир”.

Звернемося до сухої статистики. Державними інституціями регулярно проводяться опитування серед україномовного, двомовного та російськомовного населення України. Соціологія показує прямий зв'язок між російськомовністю і русофільством чи проросійською позицією. Повторюю, що це не заперечує феномен російськомовних патріотів України. Але результати статистики – невтішні. Наводимо вибірку останніх досліджень.

Ще два роки тому, як свідчать соціологічні опитування, 50 % українців вважали російську мову великим надбанням, яке

треба шанувати і захищати. І це вже під час російсько-української війни! Лише 30 % за півроку до масштабного вторгнення вважали російську мову – загрозою. На питання: “Я готовий захищати свою країну?” – ствердно відповіли 70 % україномовних респондентів і 36 % російськомовних.

– “Ваше ставлення до Революції Гідності?” Позитивне у 83 % україномовних респондентів і лише 17 % у російськомовних.

– “Ставлення до декомунізації?”. Позитивне у 84 % україномовних респондентів і 53 % російськомовних.

– “За заборону російського контенту в етері”. Позитивне у 73 % україномовних респондентів і 44 % російськомовних.

Це тільки деякі з принципових, індикаторних питань відповіді яких свідчать про значний, в середньому вдвічі більший відсоток русофільських настроїв у російськомовних респондентів.

На сході та півдні України крокують брудні чоботи російських агресорів. Що ми бачимо на окупованих територіях, що роблять загарбники в першу чергу? Розбирають завали, поновлюють інфраструктуру? – Ні! Грабують? – Так! І ще вони ведуть активну інформаційну війну, зомбують місцеве населення, вилучають “неугодную” літературу і роблять примусову “перекваліфікацію” вчителям, щоби вони несли російські пропагандистські наративи своїм учням. В самій РФ на пропаганду витрачаються колосальні суми, давно вже промили мізки електорату, а зараз взялися за підростаюче покоління, дітей, яких з молодшого шкільного віку беруть в “піонери Путіна”, а підлітків у військово-патріотичний рух “Юнармія” (сучасний Гітлерюгенд).

В незалежній Україні патріотичним вихованням майже не займалися, а зараз пожинаємо гіркі плоди. Кожен митець, особливо педагог, повинен виховувати не тільки професійного музиканта, а й національно свідому людину. Треба дати чітку відповідь на запитання Як, Де, Коли і Що? Як грати? – Якісно із натхненням!, Де грати? – Не тільки на престижних конкурсах і в концертних залах, а й у шпиталях, в місцях дислокації військ, для наших вояків, яким потрібні не тільки набої та харчі, а й Мистецтво! Коли грати? - Саме зараз! І ще одне важливе питання – Що грати? Відповіді на це питання присвячена наша стаття.

Треба докорінно переглянути репертуар. І конкурсно-концертний, і навчально-педагогічний. Не користуватися застарілими схемами, а виконувати якісну, сучасну Українську музику. Звичайно спираючись на кращі зразки старовинної музики і класичної традиції. Але без нав'язливих мелодій країни агресора! Це все одно, що слухати нацистські марші в сорокові роки минулого століття. А у нас ще точаться суперечки, чи варто грати російську музику. Музику країни – терориста, яка знищила і продовжує вбивати тисячі невинних людей! Свідомі українські музиканти вже чітко вирішили це питання, не чекаючи офіційних заборон або наказів Міністерства культури чи СБУ. Так блискучий віртуоз, справжній посол української музики в світі Марко Топчій принципово не виконує музику російських композиторів і не тільки сучасних, а й наприклад цикл “Картинки з виставки” Модеста Мусоргського.

Показовий приклад – маленьке, але дуже впливова в усьому світі країна Ізраїль, яка з усіх боків оточена ворожими державами. Там і до сьогодні існує неписана, моральна заборона на виконання музики Вагнера. І хоча пройшло багато десятиліть, євреї не пропагують музику цього, без сумніву, геніального композитора, який був одним з апологетів антисемітизму, музику якого обожнював Адольф Гітлер.

Українські дипломати, які працюють за кордоном, не відвідують концерти, де виконується російська музика, де грають російські музиканти. Цивілізовані країни забороняють виступи на Євробаченні представникам країни-агресора. Разом з економічними санкціями проти країни терориста потрібно вводити заборону на російський “культурний” продукт. Бо будь-яка інформація, не тільки пропагандистська, а й російська література, мистецтво і, не в останню чергу. Музика несуть їхні наративи, з метою зомбування та відбілювання злочинів проти людства.

Доречно буде навести цитати російських державних діячів, які відкривають справжню, нелицемірну політику по відношенню до України. Відверто охарактеризував свою країну останній російський імператор Микола II. “Росія – країна не землеробська й

не торгова. Її покликання бути грозою світу і збирати народи під своїм крилом”.

Ідеолог більшовизму Лев Троцький закликав: “Нам необхідно повернути Україну Росії. Без України – немає Росії! Без українського вугілля, заліза, руди, хліба, солі, Чорного моря Росія існувати не може. Вона задихнеться, а з нею і радянська влада. Для досягнення поставлених цілей усі засоби однаково хороші”. Ми добре відчули на собі ці засоби – ракети, снаряди, війна на усіх фронтах. І ще одна ремарка, вибачте за розлоге цитування. “Без нашої військової допомоги в Україні влада наша впаде. Така влада є диктатурою, тобто спирається не на закон, не на формальну більшість, а прямо, безпосередньо на насильство”, – з відвертим цинізмом писав українофоб, вождь світового пролетаріату Володимир Ленін.

Війна почалася не 24 лютого 2022 року і не з анексії Криму, а набагато раніше, майже тисячу років тому з появою Московії і ворожі дії не припинялися ніколи, змінювалася тільки фаза – від холодної до відкритої агресії. Ворог хоче нашої демілітаризації та денацифікації. А це означає знищення України, перетворення на колонію, на південно-західний округ РФ. Спитайте мешканців Маріуполя та інших окупованих міст і селищ України, що несе так званий “руській мір”. Нам потрібно зміцнювати свою безпеку і не тільки новітніми видами зброї, а брати на озброєння чітку, національно свідому ідеологію. Нам треба бути музичними націоналістами! І це не потребує доказів, це – аксіома. Культура, зокрема музична, цінується своєю самобутністю. Китайська та французька, індійська та іспанська – різні і тому мають світове значення. Видатних музикантів та композиторів шанують не за космополітизм, а за геніальну самобутність, виплекану на національному ґрунті. Нам кажуть, а як обійтися без “великой русской” культури?! По – перше: культура не може бути маленькою чи великою, бо вимір іде не кілометрами довжини чи глибини, а для світу важлива культура і невеликої за розмірами Ірландії і величезного Китаю. Крім того навіть ключове слово “русская” – запозичене, а точніше просто вкрадене. Загально відомо, що Московія прибрала собі таку назву тільки в часи Петра I.



Географічно ця культура – велика, але складається вона із самотніх культур багатьох народів, які були поневолені протягом століть. І найбільшим донором російської культури була і, на жаль, залишається Україна. Саме Україна відкрила вікно в Європу варварській, неосвіченій Московії. Наведемо історичні факти. Щоби уникнути звинувачень у неупередженості подаємо цитування з творів авторитетних російських дослідників, зокрема Харламповича, Фіндейзена, Фамінцина, Вольмана та інших. (Зверніть увагу на не зовсім “ісконно рускіє” прізвища). Ще з княжих часів наші предки несли свою культуру в Європу. “Українці, – як писав видатний історик Д. Яворницький – ставши підданими Великого Литовського князівства, будують в ньому міста і фортеці... беруть участь у державному управлінні та в освітніх процесах... наповнюючи собою хори, збільшуючи число музикантів, лютнярів та флейтистів при дворах великих князів литовських” [11, с. 344].

Так було і в часи Речі Посполитої. Наприкінці XV століття в містечку Фельштин біля Самбору народився Себастьян Фельштинський – видатний композитор і теоретик. Його називали батьком польської музики, а він іменував себе “роксоланус”, тобто українець. Але, як вже було зазначено, найбільшим донором Україна була для Московії. К. Харлампович в своїй книзі під красномовною назвою “Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь” пише: “Перший приклад південно руського вихідця з науковою освітою, який приїхав до Москви, був Кам’янець-Подільський ієродиякон Ісая, туди він прибув у 1561 році” [10, с. 8].

Насправді освічені українці з’явилися там значно раніше. Авторитетний російський дослідник сам себе спростовує, зазначивши на іншій сторінці, що Стефан Махрицький з учнями ще у XV столітті перейшли з Києва на північ. І з того часу сотні і тисячі високоосвічених українських церковних і культурних діячів, частіше не по своїй волі, переїздили на північ, збагачуючи культуру темної Московії. На жаль більшість славних імен забуто, також значно утруднює ідентифікацію те, що прізвища змінювалися на московський манір, так, наприклад, нелегко було здогадатися, що

відомий петербурзький півчий Григорій Савельєв це – наш Григорій Савич Сковорода.

Красномовними є зізнання смоленського митрополита Гедеона, який у листі до Київського митрополита Рафаїла Зборовського від 17 червня 1739 року писав: “Изобиловала всегда учеными людьми Академия Киевская и имела честь сицевую, что от нея, аки с преславных Афин, вся Россия источник мудрости почерпала, и вся новозаведенныя училищныя колонии напоила и израстила” [1, с. 191]. Наведемо ще уривок з Указу імператриці Єлизавети Петрівни від 1754 року: “Дозволено на важные духовные посты возводитъ не одних только киевлян, но и из великорусских людей” [6, с. 428-429]. Текст цього офіційного документу говорить сам за себе, бо вагома роль українців в культурному і духовному житті імперії незаперечна.

Повертаючись до теми гітарного репертуару, зазначу, що і тут присутній значний український вплив. Неупереджено констатує цей факт авторитетний дослідник Б. Вольман, який в ґрунтовній праці “Гітара в Росії” стверджує: “В России ближайшей предшественницей гитары явилась украинская бандура” [3, с. 8]. І далі, цілком справедливо зазначає, що “репертуар бандуристов составляли преимущественно народные песни, что преимущественно перешло и в русскую гитарную литературу” [3, с. 9]. І перші видатні музиканти, якими пишається Росія – вихідці з України. Наприклад: Іван Хандошко, Гаврило Рачинський, Тимофій Білоградський, славетний віртуоз Марк Соколовський та багато інших. Ці факти – відповідь на запитання: “Як обійтися без великаї рускаї гітарнай літератури?”. Російська культура зомбує, закодовує і заміщає собою національні культури. Треба мати міцний культурний стрижень. Треба перемогти в собі культурку окупанта, вичавити з себе раба, і тільки тоді буде остаточна перемога! Пам’ятаймо, що мова це – зброя! А музична мова – єдина, універсальна мова, яку без перекладу розуміють в усьому світі, також має стояти на сторожі національних інтересів.

Українці, які заклали фундамент російської культури, повинні впевнено йти самостійним шляхом разом з іншими цивілізованими європейськими народами. Російська музика, так само, як і музика

маргінальних країн, що знаходяться під впливом держави-агресора, це лише крапля в світовому океані гітарного мистецтва. Поруч надійні сусіди поляки з цікавою гітарною традицією, знайомтесь з дивовижним японським мистецтвом, не забувайте стару добру європейську школу, а в першу чергу черпайте натхнення з глибокого національного джерела. Бо навряд чи ви знайдете в світі більш співучу і музичну націю ніж ми – Українці!

Використання новітніх технологій, поєднання традиційних і інноваційних методів навчання сприяє розвитку професійних навичок і забезпечує більш якісну фахову підготовку студента в процесі навчання на факультеті мистецтв, розвиває його творчий потенціал. Міжпредметні зв'язки допомагають сформувати комплекс базових знань, необхідних для формування особистості студента – майбутнього викладача, виконавця, фахівця в галузі музично-педагогічної та наукової діяльності. Фахове зростання забезпечує інтегрований підхід до навчання, спрямування студентів на креативність і творчість. Застосування інформативно-комунікативних технологій сприяє також особисто орієнтованому підходу до студента, поетапному засвоєнню ним необхідних знань, активізує творчу і пізнавальну діяльність і сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтирів у студента і також мотивує до більш ґрунтовного освоєння навчального матеріалу. В період дистанційного навчання інформаційно-інноваційні технології забезпечують розвиток мислення, здібностей і знань студента, його фаховий зріст та безперервність освіти в музично-педагогічній та науковій діяльності. В сучасному світі комп'ютерна грамотність стає невід'ємною частиною освітнього процесу.

Завдяки інформаційно-комунікативним технологіям ми можемо знайомити студентів з різними методиками, залучати студентів до прослуховування музичних творів у виконанні кращих музичних колективів, знайомити студентів з феноменом творчо-художнього осмислення цих творів різними виконавцями, якістю сценічного виконавства, музичною майстерністю, і інтерпретаціями творів різними музикантами-інструменталістами, вокалістами, ансамблями, хоровими колективами, оркестрами, сценічними постановками тощо. В Zoom або в Viber проводяться конференції,

засідання кафедр, наукові доповіді, різні навчально-пізнавальні програми. Нагальним питанням стає створення електронних кафедральних та факультетських бібліотек, сканування та розміщення в цих бібліотеках методичних порад, методик, дисертацій, аранжувань музичних творів, електронних підручників викладачів кафедри, рекомендованої музичної та наукової літератури для опанування та опрацювання студентами. Відеозаписи концертних виступів створюють мотивацію для подальшого навчання студентів і спрямовують на виховання їх художньо-естетичного смаку.

Можливість друку нот за допомогою програм Finale або Sibelius, друку партитур, оркестрових та хорових партій, нових творів українських сучасних композиторів удосконалює процес навчання на факультеті мистецтв. За допомогою комп'ютера та midi клавіатури студенти також разом з викладачами можуть створювати аранжування, писати фонограми, тощо. Життя нам диктує нові свої умови і нам треба пристосовуватись і налаштовуватись під них, вдосконалювати свою майстерність і майстерність наших студентів, поєднувати традиційні методи навчання з сучасними музично-інформаційними технологіями. Для вдосконалення немає меж.

В умовах дистанційного навчання студенти спілкуються з викладачем за посиланням на урок, яке відсилає викладач і час проведення цього уроку відбувається за розкладом, але іноді урок проводиться і в інші додаткові часи, за домовленістю зі студентом, бо бувають такі випадки коли студент може більш продуктивно поспілкуватись з викладачем і в інший додатковий час (це може бути пов'язано з самопочуттям студента, або сьогоденними викликами наприклад пандемією, військовим часом).

При роботі з ансамблем або оркестром дистанційна робота може бути направлена на більш досконале, ретельне вивчення і опрацювання партій музичного твору, який потім буде виконуватись наживо під час зведених репетицій, іспитів, концертів. Кожен студент здає дистанційно свою партію в індивідуальному порядку і опрацьовує її з викладачем, в той час коли інші студенти уважно слухають цю гру і зауваження

викладача на своїх дистанційних пристроях, готуючись до гри своєї партії. Викладач корегує помилки, допомагає студенту опанувати цю оркестрову чи ансамблеву партію, що сприяє потім більш професійному виконанню твору всім колективом ансамблю чи оркестру під час сценічного виконання.

Важливу роль в роботі з оркестром грає редакційна складова: уточнення написаних партій згідно партитури, виправлення помилок, а іноді і редагування цих партій, їх спрощення, так як, нажаль, далеко не всі композитори знають дуже досконало можливості інструментів і іноді пишуть в деяких фрагментах дуже складну партію, не враховуючи повністю технічні, теситурні можливості інструменту і зручність виконання. М. Римський-Корсаков писав в своєму підручнику: “Основи оркестровки”: “Партії повинні бути практичними і зручними для виконання” так що в деяких випадках можна диригенту разом з виконавцем фрагментарно переробляти елементи фактури задля зручності виконання. Окрім цього, це вводить ще психологічний аспект в роботу зі студентом і налаштовує його на більш ретельний підхід до своєї гри і вивченню оркестрових чи ансамблевих партій.

Під час занять з фаху широко використовується ще й електронна пошта, Telegram. Студенти висилають на неї записи творів, які вони опрацювали з викладачем під час дистанційних репетицій. Такий варіант роботи організовує студента і надає можливість вислухати свою гру і подивитись у відеозапису своє виконання твору, зрозуміти свої досягнення і недоліки. Але це тільки допоміжні, додаткові засоби у навчанні, бо якщо довго користуватись тільки ними і не надавати студенту можливість грати в живу перед публікою, то може виникнути боязнь сценічного виконання, а це дуже важливий психологічний аспект з яким не можна не рахуватись у вихованні майбутнього виконавця, вчителя. Нажаль, технічні засоби ще не дуже досконалі і при їх застосуванні звук не дуже якісний, але будемо вважати, що цей недолік невдовзі буде подолано. Вільне володіння технічними засобами та прийомами гри на інструменті закладає основу для відтворення емоційно-образного змісту музичного твору. Руховий апарат руки – суглоби, м’язи – має бути готовим до звукоутворення

і відтворення різних технічних задач при виконанні твору. Технічна легкість – то є виховання м'язової активності музиканта. М'язи музиканта повинні бути достатньо натреновані, щоб витримувати належне навантаження при звукоутворенні. Робота над вправами, гамами, етюдами на різні види техніки сприяє поступовому вирішенню цих задач. Дистанційно є можливість приділити увагу роботі над конструктивним матеріалом.

Важливою для підтримання національної культурної традиції є методична робота по створенню підручників та посібників з навчання гри на народних інструментах. Наприклад, у видавництві “Музична Україна” В. Петренко було видано 8 підручників для бандуристів серед яких серія “Етюди для бандури на різні види техніки”. Ця серія складається з 5-ти підручників, де етюди систематизовані по різним видам техніки і поетапному їх опануванню. В цих підручниках зроблено перекладання для бандури етюдів не тільки відомих авторів таких як: К. Черні, Ф. Каруллі, А. Діабеллі, Ф. Гюнтена, А. Бертіні, А. Лемуана, Л. Шітте та інших відомих нам авторів, а і етюди українських композиторів, етюди, які написані спеціально для бандури. В написанні етюдів для бандури на різні види техніки прийняли участь наші українські композитори, які з задоволенням і легкістю відгукнулись на поставлені перед ними завдання це: Ігор Шамо, Микола Дремлюга, Костянтин М'ясков, Тетяна Шутенко, Михайло Чемберджі, Віктор Гуцал. Микола Сільванський, Михало Степаненко та інші. В цих підручниках систематизовано етюди за такими розділами: позиційні послідовності; ламані інтервали та арпеджіо; подвійні ноти та акорди; розвиток техніки лівої руки; підготовка до мелізмів; тремоло; гра мелодії ударом, ковзання; стакато, етуфе; харківський спосіб гри; поєднання різних технічних завдань та інші види техніки; прийом етуфе перенесено з арфи, бо там споріднене з бандурою звуковидобування.

Отже, емоційне благополуччя особистості лежить в сфері успішної самореалізації. Розвиток теорії емоційного інтелекту дозволив відстежити вплив емоцій на успішність діяльності людини. До результатів впливу емоційного інтелекту на успішність діяльності належать: задоволеність самореалізацією, ефективне

розв'язання конфліктних та проблемних ситуацій, якість соціальної взаємодії у міжособистісних взаєминах, гармонійні стосунки з оточуючими та в колективі, ефективне лідерство, покращення індивідуальної та колективної продуктивності праці.

Емоційно розумна особистість здатна гармонійно інтегруватися в систему людських взаємин, налагоджуючи доброзичливі стосунки з оточуючими. В цьому їй допомагають здатність адекватно розпізнавати, виражати та контролювати емоції, розвинена емпатія. Найбільш високий рівень емоційного інтелекту надає людині можливість впливати на оточуючих, тим самим реалізуючи мета індивідуальну активність.

Культура завжди займала одне з провідних місць у вихованні і становленні особистості, а зараз культурний фронт став стратегічно важливим. Сучасні об'єктивні умови вимагають особливої прискіпливості до відбору художнього репертуару студентів. Український народ талановитий і національну культуру треба зберігати, пестити і створювати всі умови для її розвитку і підтримки. Культура сприяє духовному розвитку і збагаченню людини. Ми завжди пам'ятаємо про наше одне з основних завдань професійної освіти – ознайомлення студентів з перлинами із скарбниць української музичної творчості.

В умовах дистанційного навчання завдяки інформаційно-комунікативним технологіям ми можемо знайомити студентів з різними методиками, залучати їх до прослуховування музичних творів у виконанні кращих музичних колективів, знайомити студентів з феноменом творчо-художнього осмислення цих творів різними виконавцями, якістю сценічного виконання, музичною майстерністю, інтерпретаціями творів різними музикантами-інструменталістами, вокалістами, ансамблями, хоровими колективами, оркестрами, сценічними постановками тощо.

### **Перелік використаної літератури**

1. Булгаков М. История Киевской Академии. СПб. : Тип. К. Жернакова, 1843. 226 с.

2. Веккер Л. М. Психические процессы: Субъект. Переживание. Действие. Сознание. Л. : Изд-во ЛГУ, 1981. Т. 3. 326 с.
3. Вольман Б. Л. Гитара в России. Ленинград : Госмузиздат, 1961. 178 с.
4. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе ЭИ ; пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
5. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : дис. д-ра психол. наук. 19.00.07. О., 2009. 391 с. Режим доступу : <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1516/1/%D0%96%D0%A3%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%D0%AC%D0%9E%D0%92%D0%90%20%D0%9B%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%B0%20%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%281%29.pdf>
6. Знаменский П. Духовные школы в России до реформы 1808 года. Казань, 1881. 806 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 354с.
8. Ракитянська Л. М. Теорія і практика формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в університеті : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 Київський університет імені Бориса Грінченка. К., 2021. Режим доступу : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34512/1/2021-01-28\\_%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%20%D0%A0%D0%B0%D0%BA%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34512/1/2021-01-28_%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%20%D0%A0%D0%B0%D0%BA%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf)].
9. Титаренко Т. М. життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискусії. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / ред. С. Д. Максименко. К., Міленіум, 2006. Вип. 25. С. 416-430.
10. Харлампович К. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. Казань : Издат. М. А. Голубева, 1914. 878 с.
11. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3 т. К. : Наукова думка, 1990. Т. 1. 578 с.
12. Damassio A. R. Descartes error: Emotion, reason and Human brain. New York., Avon Books, 1994. 313 p.
13. Gardner, H. Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York, Basic Books, 1983.
14. Lazarus R. S. Emotion and adaptation. New York., Oxford University Press, 1991. 334 p.



15. Mayer, J. D. And Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197-208.
16. Pennenbaker J. V. Writing about emotional experiences and therapeutic process: psychological science, 1997., vol. 8. P. 66-162.
17. Zeidner M. What we know about emotional intelligence: how it affects, learning, work, relationships and our mental health. A Bradford book., London, 2009. 464 p.

**Тамара Яценко, Тарас Олефіренко**

**ПСИХІКА МИТЦІВ  
КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ**

*Психологія є чимось більшим,  
ніж площиною для дозвільних вправ...  
вона не може обмежуватись абстрактним  
вивченням окремих функцій...  
вона повинна сприяти дійсному пізнанню  
реального життя живих людей*

**Вступ.** Дослідження у форматі психодинамічної парадигми започатковані понад сорок років тому, що згодом зумовило формування концептуальних засад *глибинного пізнання психіки суб'єкта за методом активного соціально-психологічного пізнання* (скорочено – АСПП). Численна кількість наукових праць, котрі присвячені вищевказаній проблемі, сприяли формуванню методології та уточненню методики проведення групових занять АСПП, які першопочатково були спрямовані на пізнання та корекцію психіки учителів (вихователів) з метою оптимізації їхнього спілкування з учнями, що лягло в основу докторської дисертації [6]. Наші праці ніколи не відзначались суто теоретичною зорієнтованістю, їх метою була гармонізація теорії і практики, що сприяло уточненню методики діагностико-корекційного процесу АСПП [7; 8; 9]. Ми досягли чіткості *методологічних основ*

професійного ведення процесу глибинної психокорекції в групах АСПП, що передбачало їхнє синтезування з *філософськими засадами*. Останньому сприяла співпраця з визначним вітчизняним філософом В. Андрущенко [1]. Вказане вище каталізувало узагальнення та уточнення теоретико-практичних напрацювань, які сприяли методологічному обґрунтуванню АСПП у його впровадження в практику підготовки майбутніх психологів, що знайшло об'єктивування в книзі, присвяченій методології глибинного пізнання [9]. Метод АСПП (в 2004 році) увійшов до “Галузевого стандарту вищої освіти”, розробка якого (за дорученням МОН України) здійснювались під керівництвом Т. Яценко за участі НПУ імені М. П. Драгоманова (Т. Лисянська) [2].

Провідною в діагностико-корекційній практиці АСПП є психодинамічна методологія в її зорієнтованості на цілісність психіки у єдності та взаємозв'язку сфер свідомого і несвідомого. Саме це пояснює підвищену увагу до малюнку в групах АСПП, як до адекватної мови несвідомого в її можливостях синтезу архаїчного спадку психіки [10; 11; 12].

Водночас нас зацікавили спроби самоаналізу відомих митців в їх прагненні вивільнення від внутрішніх стабілізованих суперечностей, завдяки самоаналізу. Наша увага до вказаних вище особистісних проблем митців дозволила констатувати як драматизм ранньої їх смерті (приміром М. Гоголя), так і обтяження життя певними, фактично уявними проблемами. Особливо привернули увагу зусилля М. Зоценка, якому психоаналіз дозволив знайти зв'язок характеру власного життя, побуту та специфіки творчості, які виявились залежними від його особистісних проблем, в чому він намагався зарадити аналітичним шляхом, знейтралізувати симптоматику.

Друга частина роботи стенографічно презентує безпосередній процес АСПП з Діаною Уральською. В такому випадку, під час сеансу, художні її твори набували статусу психомалюнків.

Ми солідаризуємось із З. Фрейдом в тому, що психоаналіз не прагнув “очорнити променисте, як і перетворити в крах велике”, він

“вважав гідним пізнання усього того, що піддається аналізу в цих великих та гідних уваги образах, які підкорені законам звичного, з однаковою строгістю, як для нормальної людини, так і психічно хворої” [4, с. 3].

Вказане характерне і для *малюнків*, які здатні, за умов психоаналізу, набувати багатозначності шляхом перетворення у *психомалюнок*. Діана Уральська, створюючи свої малюнкові шедеври, не могла навіть здогадуватись, що вони їй нададуть істотну допомогу у самопізнанні. Важливим є і той факт, що вона до кожного малюнку представила власні інтерпретації, які можна читачеві порівняти з аналітичним форматом пізнання. Малюнок відзначається здатністю передачі інформації, навіть коли художниця його малювала зовсім з інших побуджень.

Проблема вказаного вище психоаналітичного трактату полягала в наявності презентації матеріалів, котрі дозволили З. Фрейду заявити, що *“історія була скоріше вираженням позицій і бажань сучасників, аніж картиною минулого”* [Там само, с. 36].

Понад сорокаріччя наші дослідження переконують у продуктивності психодинамічної теорії, що задає погляд на психіку, як на цілісну систему функціональної взаємодії сфер свідомого і несвідомого. Сеанс психоаналітичного діалогу спирається на діагностичну спроможність виявлення детермінант деструкцій психіки та введення їх у свідомість суб'єкта. Вказане вище є важливим чинником психоаналізу, але його не можна зреалізувати поза волею суб'єкта. Для актуалізації несвідомого потрібний візуалізований матеріал, який є його мовою. Останнє й пояснює не лише нашу увагу до психіки людини в її цілісності, але й до засобів проєкції психіки в площину спостереження, в чому *надає допомогу психомалюнок*.

***Особливості саморефлексії творчих особистостей.***  
*Психоаналітичний погляд на творчі особистості* передусім центрується на постаті відомого письменника М. Зощенка. Він відзначався настирністю в постійності самоаналізу, з метою нівелювання неврозу. Його психоаналітичні знахідки сприяли узагальненню та розумінню людських проблем.

В контексті психоаналітичного погляду на творчість, особливий інтерес представляють роботи відомого письменника М. Зоценка в його спробі самопсихоаналізу з метою нівелювання власного неврозу. М. Зоценко науково цікавий власним психоаналізом, що спирався на узагальнення людських проблем. Він апробував психоаналітичні сеанси також і з іншими митцями, які відзначились повторюваністю проблем, за якими, як він допускав, приховувались внутрішні неусвідомлювані суперечності. М. Зоценко також передбачав, що внутрішні стабілізовані протиріччя визначають специфіку художньої (чи поетичної) творчості тієї, чи іншої людини, що нерідко призводило до їхньої загибелі у молодому віці. Ось як пояснює свій психоаналітичний інтерес до митців сам М. Зоценко: “Вражений нещастями і депресією цих творчих людей, це пробудило інтерес до їх причини, з метою допомоги” [3].

Зупинимося коротко на “істинній картині” життя тих, кого психоаналізував письменник М. Зоценко, включаючи і себе самого, як і вивчення психоаналітичного досвіду З. Фрейда, в його роботі з Леонардо да Вінчі [4].

Цікавим є досвід аналізу М. Зоценком Едгара По, який втратив матір, коли йому було два роки. Трагедія сприяла фіксації тяжіння до неї, що й пояснює незмінність його смутку. Він писав: “...ніщо не може мені надати радість, або хоч би якнайменшого задоволення. Переконайте мене в тому, що мені потрібно жити”. Коли він презентував наведені вище слова, йому не було ще й тридцяти років.

М. Зоценко вбачав причини його неврозу в об’єктах (та подіях), що викликали страх (в п’ятирічному віці він ледве не втонув). Звертає увагу прямолінійність погляду М. Зоценка на Едіпальну залежність Едгара По, в аспекті трактування його недуги, який міг бути заданим ще з утробного стану (див. [5]). М. Зоценко писав: “...сумнівно, щоб ці почуття і хвилювання дитина могла переживати у вікові двох років” [3].

Важливо відмітити, що формування Едіпальної залежності особи не обов’язково супроводжується усвідомленням страху

покарання “за свої гріховні почуття”, а відсутність матері компенсується уявою, розповідями та фото, що підкріплює неусвідомлювані фіксації чуттєвого тяжіння до матері, як жінки.

У своїх працях М. Зоценко особливу увагу приділяє відомій фігурі М. Гоголя, внутрішній світ якого схожий за глибиною переживань з Едгаром По. Зокрема, М. Гоголь подібно переживав тугу, він же писав: “Повіситись або втонуть здавалось мені як би схожим на певні ліки, що принесуть полегшення” [3, с. 83].

Аналіз історії життя М. Гоголя дозволяє констатувати страх перед жінкою. Саме так пояснюється уникнення ним зустріч з матір'ю, що він же сам кваліфікував як “любов на відстані”. Очевидно цей факт мав вплив на його взаємини із жінками. Той факт, що М. Гоголь помер (загинув) в результаті відмови від їжі, може бути доказом наявності тенденції до самопокарання, за яким криється почуття вини, породжуване нереалізованістю любові до матері (їжа це першопочатковий символ зв'язку із матір'ю). М. Зоценко торкнувся висловлювань М. Гоголя про власну хворобу твердженням, що “...вона схожа із хворобою батька, котрий помер в такі ж роки, як і він” [3, с. 92].

Вказаний біографічний факт історії життя М. Гоголя асоціюється із висловлюванням З. Фрейда: “Хто дитиною відчував притяжіння до матері не може не бажати зайняти місце батька біля неї, в прагненні переваг над ним, у власних фантазіях” [4, с. 91].

Факт відмови М. Гоголя від їжі може бути не лише відголоссям історії його раннього відлучення від материнських грудей, але й ідентифікуванням своєї історії життя з проблемами, які пережив його батько. Парадоксальна логіка: “Я не зміг зайняти місце батька при житті – то з'єднаюсь з ним у схожості смерті”.

Важливо відмітити, що М. Зоценко у своїй праці [3] зовсім не торкається теми Едіпальних залежностей, що ставить під сумнів окремі психотерапевтичні його висновки. Це є характерним і для інших текстів, присвячених аналізу психогенних чинників загибелі відомих письменників, зокрема, Оноре де Бальзака, М. Некрасова. Останні засвідчують обмеженість його психоаналітичної ерудиції в

частині деструктивного впливу на психіку людини комплексу Едіпа.

У працях М. Зощенка майже відсутні слова про батька-чоловіка, що створює враження, що усі біди породжуються жінкою (матір'ю). М. Зощенко не торкається і таких понять як: ревності, заздрість, бажання смерті конкуренту (батьку), що каталізує процес перенесення подібних почуттів на самого себе, що обтяжує його психіку.

Ми переконані, що неадекватне бачення письменником М. Зощенком причин власних нервових розладів зумовило погіршення його фізичного стану. Ось його слова: “прийшли дні, коли я не міг ні лежати, ні сидіти. Безмежно слабкий, я рухався із кутка в кутку, задихаючись від жахливих серцевих нападів і від нестерпних спазмів у всьому тілі” [3, с. 29-30].

Наші припущення про значущу роль батька у житті М. Зощенка підкріплюються архетипною символікою. Зокрема, у М. Зощенка фігурує паралель – “дві страшливі для нього фігури: старець (зокрема, його рука) і тигр”. Це може означати амбівалентність почуттів до батька “батько-жебрак” в порівнянні з хлопчиком (маленьким М. Зощенко), який володів грудьми матері-жінки і, водночас він же і є тигром, що створює загрозу для цього хлопчика (через прагнення володарювання над жінкою-матір'ю). М. Зощенко сам засвідчив приховане бажання знівелювати батька, що є типовим для класичного прояву комплексу Едіпа. Останнє знайшло притулок в утаємниченому бажанні смерті батькові, що презентовано у праці “Повернута молодість”, яка є розповіддю про одруження пристаркуватого письменника на молодій жінці. Сам М. Зощенко стверджував, що він “писав це сліпою рукою “Я”, бо занадто мало часу я приділяв тому, що знаходилося за порогом моєї свідомості” [Там само, с. 37].

Отже, М. Зощенко пережив досвід амбівалентності почуттів до батьків: любов до матері (молодої та красивої) і нівелювання батька (через старість і непривабливість). В його літературних працях це відобразилось на деяких персонажах: то “історія про професора, якого розбиває параліч”, то в творі “Постріл”, що

ілюструє бажання помсти (“чоловік застрелив коханця власної жінки”). Зокрема, М. Зощенко пише: “Караюча рука, озброєна громом, ударом, пострілом, яка розрахувалась за зваблення жінки” [Там само, с. 43].

Це фактично пояснює його особистий страх кари від чоловіка-батька через контакт з грудьми “його жінки” (а для М. Зощенко – матері). Це не могло не відобразитись на взаєминах із жінками, в його житті. Як результат: обидва об’єкти (мати і батько) злились у почутті страху. У читача може виникнути питання: “Чому мати має відношення до його таких важких проблем?”. Ось, що пише сам М. Зощенко: “Колись мати змазала сосок хінною, щоб відлучити мене дитину від грудей... тоді їжа мені видалась отрутою. Це підтверджувалось і в подальшому моєму житті. Їжа несла отруту, біль, хворобу” [Там само, с. 43]. За таких умов, для дитини і мати, і батько стали об’єктами страху. М. Зощенко сам констатує фіксацію на специфічному ставленні до їжі, ось його спогади: “Я згадую, як я їм. Майже завжди стоячи, вкрай поспіхом, без зацікавленості. Я чекав розплати за факт моєї їжі, що згодом породжувало хвороби, спазми, нудоту” [Там само, с. 39]. У своїх працях він доводить силу дієвості несвідомих процесів психіки на життя людини і необхідність пізнання та усвідомлення, що спроможне нівелювати їхню силу впливу на людину. Водночас є підстави констатувати ефективність самого психоаналітичного методу, яким прагнув опанувати М. Зощенко, що врешті йому вдалось, що й дійсно полегшило його нервовий стан.

Наведемо слова самого М. Зощенко: “Не подавляючи серцевий напад, не вдаючись до ліків, я дозволив діяти йому в тій мірі, що й раніше, через страх, я не міг собі це дозволити. Але в даному випадку я контролював і виникнення, і весь процес, і, з подивом виявив, що звичні симптоми з боку серця задаються спазмами шлунку і кишечника. Ці спазми не досягали вираженої сили, проте вони давили на діафрагму, що й породжувало негаразди з боку серця. Як висновок – за серцевим нападом лежить страх, і хворобливі симптоми були безпосередньо результатом страху” [3, с. 44].

Психоаналіз допоміг М. Зоценку виявити і те, що подібні напади з ним траплялись незмінно при зустрічі з особливо значущими жінками. Ось його слова: “...жінка, в якій я був зацікавлений, сказала мені, що я просто розіграв серцевий напад, щоб розлучитися з нею. Я безмежно обурився, хоча згодом зрозумів, що це відбувалось поза моєю волею...., це була правда, вона була права” [Там само, с. 45]. Підводячи підсумки, важливо зауважити, що психоаналіз М. Зоценка дозволив йому позбавитись ризикованих для життя нападів, які носили психогенний характер.

Згадуються мудрі слова основоположника психоаналізу З. Фрейда, який стверджував, що: “хто творить як художник, той переживає почуття батька стосовно власних творів”. Позитивно можна відзначити хист М. Зоценка в опануванні самопсихоаналізом, адже супутнім у цьому процесі завжди є опори, які йому вдалося успішно здолати, що й сприяло власному аналітичному самопізнанню.

У нашій аналітичній практиці, особливий досвід нам подарувала співпраця з художницею Черкащини – Діаною Уральською (псевдонім)<sup>1</sup>. Нам її постать видалась цікавою і не лише у філософсько-поетичній її активності, але й в майстерності виражати власні переживання в художніх формах, які вона була готова піддати їх психоаналізу. Зустріч відбулася з її ініціативи пройти психоаналітичний курс, із використанням окремих її художніх творів.

Власні картини їй видавались породженням “музики Жарра”. Вона стверджувала, що: “саме ця музика надала дихання моєму художньому потенціалу”. У Діани, на час аналітичної роботи, існувало завершених 17 художніх картин. Окремі з них ми представимо далі, як основу для діалогічного психоаналізу. Діана Уральська інтуїтивно підходить до створення художніх полотен через синтез життя з філософським поглядом на світ, із концентрацією на “музиці душі”, яка знаходить вираження в її поезії (сама пише вірші до кожної картини), проте їх ми не представили через їх рос. мову.

<sup>1</sup> Черкаська літературно-творча студія “БРИГАНТИНА” у складі з Діаною Уральською [https://mbk.ck.ua/?page\\_id=1098](https://mbk.ck.ua/?page_id=1098)



**Перелік використаної літератури:**

1. Андрущенко В., Яценко Т. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки. *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С. 63-77.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 – “Практична психологія” напрям підготовки 0101 “Педагогічна освіта”. К., 2004.
3. Зощенко М.М. Повесть о разуме. М. : Педагогика, 1990. 192 с.
4. Фрейд З. Леонардо да Винчи. М. : Мысль, 1991. 130 с.
5. Сіденко Ю. О. Глибинне пізнання перинатальної символіки шляхом візуалізованої репрезентації майбутнього психолога : дис. ... кандидат психол. наук. Івано-Франківськ, 2017. 508 с.
6. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. “Педагогическая и возрастная психология”. Киев, 1989. 432 с.
7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ, 2004. 679 с.
8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. К. : Вища шк., 2006. 382 с.
9. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск, 2015. 396 с.
10. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро : Інновація. 2019. 283 с.
11. Yatsenko, T. (2021). *Archaic Heritage of the Psyche: Psychoanalysis of the Phenomenon* (V. Lunov, Trans.). Ottawa : Accent Graphics Communications & Publishing. Glasgow: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited.
12. Яценко Т. С. Теория и практика глубинного познания: прагматическое мышление. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2021. 364 с.

\* \* \*

## Стенограма діалого-аналітичної роботи з Діаною Уральською із використанням авторських художніх полотен

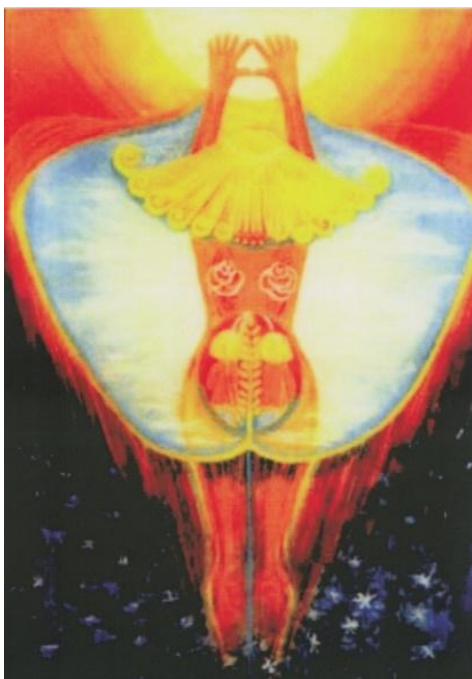


Рис. 1. “Чорнобиль”

*Коментар Діани рис. 1:* Як художнику та поету<sup>1</sup> мені хочеться сказати людям і всім тим, від кого залежить життя на Землі: “Люди! Бережіть Землю від “нових Чорнобиль”! Поверніть жінці здатність народжувати здорових та красивих дітей!”. Картина “Чорнобиль” (рис. 1) – це трагедія людства, як і кожної сучасної жінки. Це виражено у внутрішньоутробних символах.

Шість пальців на руці – мутація. Красива фігура жінки-матері навмисне показана зі спини. Вона виходить із Землі, повної діамантів та квітів, але

зараженої радіацією, спустошеної смертоносним вибухом. Їй не вистачає чистого повітря, щоб летіти на крилах піднесеності. Вона хоче стати матір’ю (хлопчика та дівчинки), але як?! Земля стала зовсім не схожа на ту, якою її створив Бог!

*Діагностико-корекційний діалог:*

Д.: Смысл малюнку у тому, що жінка є джерелом життя, це божество на Землі. Те, що вона йде від нас, означає, що вона йде від поганого життя, яке відбувається зараз на Землі із загрозою радіаційної загрози.

Волосся та троянди це символ прекрасного. Колосок – символ життя, зображений у контексті можливих дітей. Це жінка, яка задихається від екології, їй не вистачає повітря, вона виривається, щоб бути ближче до неба. Її вже зовсім не цікавить те, що є на

<sup>1</sup> Усі поетичні твори Діани Уральської представлені російською мовою, що не дозволило їх презентацію до кожної картини.

землі: багатство, квіти, алмази. У неї сталася мутація: шість пальців на руці означають негативний вплив радіації, саме на жінку – джерело життя на Землі – і є результатом таких страшних катастроф.

П.: На цій картині можна бачити, що жінка наче сама знаходиться “в утробі” (див. блакитний фон, як символ води – вона хоче самонародитися)?

Д.: Так, вона затиснута, хоче вирватися з цього (показує на голубий простір), вона тягнеться до вільного неба, якого їй не вистачає. Вона не знає, як їй бути, як продовжувати життя на Землі, як народжувати дітей, і вона прагне ближче до сонця, до чогось вічного у своїй мудрості буття.

П.: Блакитний фон символізує утробу, неначебто ситуація створила для нас усіх “утробу” як проблемну капсулу. Чи можна констатувати підвищену вашу залежність від власної матері?

Д.: Коли я малювала, то про матір зовсім не думала.

П.: Спробуйте співвіднести своє сприйняття цього малюнку із тим, що я запитала. Чи можете ви повідомити щось нове у плані наявності залежності від власної матері чи, можливо, у вас існує потреба у її захисті, чи її відторгненні?

Д.: Думаю, ні, від неї я не хотіла б захисту і це вже здавна, а це і є форма відторгнення.

П.: Ваші почуття до матері могли вас обмежувати, і ви не мали тієї свободи, якою могли б користуватись мати і яка вам була потрібна?

Д.: Мені про це важко говорити. На малюнку це я як жінка, це моє, матір звідси я хочу знівелювати, бо порушується логіка малюнку.

П.: Відносини з матір’ю завжди сприяли вашому руху вперед, чи могли загальмовувати ваш розвиток?

Д.: Мати тримала мене у жорстких “рукавицях” (рамках), занадто жорстких! Це забути неможливо.

П.: І ваша чуттєвість приглушувалась, як це позначилось на взаєминах з чоловіками? Ваша душа помітно сковувалась за умов “великого кохання”?

Д.: Так, я справді була така, що мені все подобалося, я любила все довкола себе, до всього тягнулась. Але я дуже суворо виховувалась, і тому була далекою від чоловіків. Я йшла з кімнати при розмові про чоловіків і не хотіла цього брати “до вух” – для мене це була тема “табу”, заборонена і закрита.

П.: Можна сказати, ви виховувалися “у моральній чистоті”?

Д.: Так, але не зовсім “в чистоті”, скоріше у аурі табу на певні реалії життя. Я просто нічого такого (з хлопцями) не допускала, бо могла бути за це суворо покарана. Я любила життя, була сильно розвинена емоційно, мені подобалися гарні хлопчики. Довго подобався однокласник – з шостого до десятий клас, але це ж залишалось назавжди таємницею.

П.: Тобто Ви ввібрали заборону від матері і потім уже “сама собі ставила заборони”?

Д.: Так, це вірно.

П.: Якщо це – утроба, і – народження, то жінка як би має ще народитися? Ви, мабуть, тягнулися до світлого, до чистих лібідних взаємин і Вам потрібно було в них народитись?

Д.: А чому – шість пальців? Коли йшлося про Чорнобиль, то, Відомо, що мала на увазі хвора мутація, а контексті даного аналізу – чому?

П.: Тому що Вам хотілося діяти трохи інакше, ніж Вам санкціонувала мати. Вам хотілося зробити більше, ніж вам дозволяли. Ви ще знаходились “в утробі”, а вже тягнетесь до сонця. Ваші руки тягнуться до чогось більшого, ніж та чи інша конкретна людина, чи ситуація.

Д.: До всього гарного, доброго я дійсно тягнулась і більше як мати. Коли я писала цю картину, у мене хворіла моя дочка. Може бути це і вплинуло (окрім Чорнобиля), навіяло такий драматизм мотиву цієї картини. Коли малювала, то взагалі про те, що ми зараз відкрили в аналізі, я не думала. Малюю як художник, у мене так “іде рука”, і не більше, психологічний зміст картини виявляється більше породжений несвободою в моєму дитинстві від матері, аніж Чорнобилем, який для усіх людей приніс шкоду. Дивно, я не могла подумати, що цей рис. 1 символізує почуття несвободи, яке я винесла ще з дитинства.

П.: Психіка, завдяки захисному механізму “витіснення” позбавляє нас можливості бачити глибинний смисл наших особистісних проблем (внутрішніх суперечностей), розібратись в цьому допомагає метод АСПП.



Рис. 2. “Очі душі”

*Коментар Діани рис. 2:* Це філософія кохання, що зароджується, божественна гра почуттів чоловічого та жіночого, які презентовані символічно. Центральна зірка – символ енергії небувалої сили, що впливає на людські почуття. Від глибоко виразних поглядів народжується сильне хвилювання закоханих

серцець, яке з’єднує їх у просторі.

У картині виражені найчистіші, найглибші, потаємні почуття Великого земного кохання. Книга – символ вічності, заповітних виявів емоцій, які важко піддаються словам. Картина “Очі душі” – це перше дихання музики Жарра крізь призму живопису.

*Діагностико-корекційний діалог:*

Д.: Ця картина мені дуже близька. Вона має називатися “Очі душі”.

П.: Чому тут дві пари очей?

Д.: Це очі чоловіка та жінки.

П.: Вгорі – чоловіча фігура, внизу – жіноча?

Д.: Так.

П.: А фрагмент угорі зліва про що сигналізує?

Д.: Це злиття чоловіка та жінки – символ продовження життя на Землі. Ця картина породжена моїми особистими, інтимними переживаннями, які знайшли вираження у музиці Жарра.

П.: Бачимо два плани зображення очей (нижче та вище). Чому одні фігури зображені великим планом, але вони закриті (окрім очей), а вгорі – фігури у більшій мірі відкриті у своїх почуттях, у взаєминах, але знаходяться чомусь на дальньому плані і зображені маленькими? Очі чоловіка і жінки наче “на Землі” (поряд книга), а

ця пара законах (зліва вгорі) – як у небесах, неначе вони лише символ бажаного кохання, єднання, але, скоріше, платонічного?! Чи то так?

Д.: В очах я хотіла відобразити настрій цих двох людей, внутрішні людські переживання у моменті закоханості двох: чоловіки та жінки. Але у реальності ці відносини були обмежені платонічним варіантом їх існування. Лише їх бажання дійсно зображені зліва (угорі, в небесах, як бажані, але реально нездійсненні).

П.: Але тут (на Землі) у момент кохання вони дивляться паралельно, а там, у небесах, де фактично немає життя, вони дивляться один на одного. Чому так?

Д.: Це вже – результат певних ситуацій. Таких хвилювань було дійсно багато (хоча це все було до однієї і тієї ж людини)!

П.: Отже, спочатку, щоб “ці двоє” дійшли єднання, вони повинні дивитися в одному напрямі?

Д.: Так, це їхнє спільне почуття один до одного, але вони уникають інтимної ситуації близькості відносин, вони змушені в цих паралелях знаходити сили на блокування почуття взаємного тяжіння.

П.: Чи можна думати, що ця книга (на рис. 2) для них є важливою як чинник єднання?

Д.: Вірш до цієї картини називається “Музика океану”. Книга – це моя поезія, яку я надрукувала. Тут розповідається про те, як музика впливає на людське сприйняття життя, які бурхливі почуття вона може викликати. Тут (над книгою, умовно) – зображено змикання рук, а надлишок енергії, що породжується цим змиканням символізує зірка. Вся енергія уходить через очі. Вони почуттями вимушені так, чи інакше зійтись у танці кохання, але не можуть.

П.: Тоді можна подумати, що це єдність душ, а не реальність “танцю двох”?

Д.: Так, це лише почуття, внутрішні переживання високої, платонічної людської любові, справжньої та чистої. Це щось велике і здавалось би непереборне... на цьому гартується сила волі. Це “чиста” любов, без такого земного, реального контакту, який міг

бути реалізований лише у мріях, в думках, музиці та віршах. Це щось незавершене... і на все життя.

П.: Яка частина малюнка для вас є найбільш емоційно значущою?

Д.: Праворуч вгорі.

П.: Це людина, яка вас хвилює до цього часу, зокрема його очі?

Д.: Так, хвилює, особливо його очі у яких можна потонути. Вони мене найбільше хвилювали та хвилюють до сьогодні!

П.: А ця частина, де текст чи вірші із назвою “Музика океану”?

Д.: Це перший вірш, з якого все почалося. Я дуже люблю серйозну, гарну музику – музику Жана-Мішеля Жарра, яку я вперше почула, ще не знаючи творів цього композитора. Вона настільки мене вразила, що я впродовж тижня написала цей вірш і вважала за потрібне вписати його сюди під цю картину. Тоді я ще не мала досвіду поетичного віршування.

П.: Чи є тривога і страх перед реалізацією бажаного, про яке йдеться в реальності?

Д.: Страху не має. Є прагнення чогось більшого (на це дійсно вказують руки дівчини (мене, див. зліва вгорі).

П.: Тоді що їм заважає дивитися “очі в очі”?

Д.: Обставини, життя однієї людини та життя іншої людини – їх “половини”. Не завжди є можливість на сумісність, як це може бути у мріях. Неможливість, але в жодному разі – не страх. Тут все надчутливе, надемоційне, підтримання почуттів цією зіркою (у центрі).

П.: Але ж зірка є і між ними (округла, вище)?

Д.: Це природно, ці зірки показують душевне і незмінне їх єднання.

П.: Руки дівчини (зверху) тягнуться трохи далі цього юнака, до кого тоді?

Д.: Це вказує на чистоту почуттів, не могла ж вона його схопити, обійняти і змикнути руки. Напевно, неможливість єднання дає такий художній ефект, який точно передає ситуацію. Не можна

сплітати руки – це неприпустимо, не можна схопити “так – як на все життя”!

П.: А чи не тягнеться вона до Бога (рис. 4), щоб дав санкції єднання “на все життя”?

Д.: Не знаю. Думаю, може й тягнеться, але від цього нічого не змінюється.

П.: Її влаштовує ніч (рис. 2)?

Д.: Це навіть не ніч, це схоже на музику океану, океану почуттів, які не мають меж. Крім того, очі Бога є недосяжними і тут на рис. 2 виражена недосяжність Бога, але бажана мрія.



Рис. 3. “Його величність – Час”

П.: Перейдемо до рис. 3, де в цьому психомалюнку ви більше представлені?

Д.: Тут (праворуч), у мене все таке світле!

П.: А темна частина малюнка – відображає щось, що лякає? Може, це “щось” – у вас самій?

Д.: Це (ліворуч), можна сказати, мої тривоги, мій нічний стан (хоча фізично я здорова). Це для мене жахливо, я тяжко переносю ніч, хоча часто творчість пробуджується вночі і я пишу.

П.: Обличчя зліва (на рис. 3) висловлює якесь страждання, яке навіть можна віднести до символу смерті?

Д.: У моїх картинах, у моїй творчості я смерті ніколи не торкаюся.

П.: Тому "негативне" у ваших малюнках як би згасає, явно не представляється, хоча, якщо подивитися на лівий бік картини, це обличчя як неживе.

Д.: Це ніч. Вона спить. Я тільки хотіла зобразити день (право) та ніч (зліва). Добро та зло. У мене постійно внутрішня, душевна боротьба із злом, я нічого грубого не можу прийняти близько до серця, тому я поблажлива до “ночі”, яка мене не завжди радує.



П.: А чи могли б стосунки з батьком якимось відбитись на цих художніх образах?

Д.: Не знаю, я над цим не думала. Батько покинув нас. Він не був "королем".

П.: Мабуть, він викликає негатив (це фігура лівого плану на рис. 3)?

Д.: Так. Але це не один – від обох батьків, коли я малювала, у мене не йшло натхнення, особливо від батька, який уже помер.



Рис. 4. "Благословення"

цивілізацію, даючи людині хліб насущний. Такий символічний зміст картини.

*Діагностико-корекційний діалог:*

Д.: Іноді я малюю, і не знаю про що малюю. Потім, уже дивлячись на картину, роблю аналіз та даю назву.

Д.: Бачите, це ніби відповідь на цю картину.

П.: Тут теж закладено протиріччя: ліворуч – Місяць, а праворуч – Сонце?

Д.: Ні, це Земля та Сонце – вічне єдине ціле. Земля не може існувати без Сонця.

П.: Часто такою половинкою зображують Місяць, як такий, а Ви так зобразили і Землю.

Д.: Це сталося само собою: Сонце виходить на орбіту через Землю (колосок вказує на Землю), але вони разом живуть та співіснують. Знак внизу зліва, що нагадує літак символізує цивілізацію, яка псує (душить) Землю. А саме він, Бог (справа), своєю силою, волею, спускаючись до нас, посиляє нам імпульси

*Коментар Діани рис. 4:*  
 Без Сонця не буде життя на Землі! Їхня єдність (Землі і Сонця) – закон природи! Люди, які живуть на Землі, часто роблять помилки, що породжують катастрофи. Але є творець життя на Землі – Всевишній. Земля, люди благоволять його. Творець природи на Землі сприяє

життя. Це не тілесна істота, це Воля Божа "Пробиває" імпульсами в цій точці (рис. 4) цивілізацію, і тим самим дає Життя. Земля з посмішкою дивиться на все, а Сонце мудре, більш досвідченіше.

П.: А якщо ми припустимо, що це Місяць та Сонце, то чи можемо порівнювати їх із попередньою картиною?

Д.: Ні, не можна. Я відчуваю, що Земля, це добро. Місяць не є добро, Місяць – ніч, він наводить тугу. А Земля посміхається, вона дарує життя людям.

П.: А хіба Місяць не буває добрим, адже при Місяці реалізується любов?

Д.: Я не люблю Місяць. Я не люблю ніч, я хвилююся вночі. Я ніколи не захоплююся Місяцем. Єдине, чим я можу захоплюватися – це місячним сяйвом на снігу. У мене є картина "Ніч, що минає", ось цей рис. 5.



Рис. 5. "Ніч, що минає"

*Коментар Діани рис. 5:*

Лейтмотив картини "Ніч, що минає" – це перемога світла над пільмою. Він побудований на одній символіці.

Ніч зображена у вигляді молодої жінки в темному, що йде від світла. Хоча ніч для людини буває бажаною, але саме вночі скоюються

злочини. Злі сили бояться добра,

світла, пташиних голосів, дзвону церков.

*Діагностико-корекційний діалог:*

Д.: Картина відображає те, як я сприймаю ніч, моє ставлення до неї. Бачите, вона гарна, бо ніч буває ж і бажаною.

П.: Ніч для вас така жіночна?

Д.: Так, для людини ніч буває дуже прийнятною, але, водночас, найбільше злочинів відбувається саме вночі, тому що вона приховує все темне, сприяючи злим людям чинити зло.

П.: Чи можна вважати, що ви колись були щасливі вночі, що ви були як королева (схожа на зображення праворуч), у вас було кохання?

Д.: Так, звичайно, я була одружена, але дітей не народжувала. Коли я згадую ніч, мені нічого хорошого не приходить на думку.

П.: Гарне зображення жінки-ночі на цій картині можна співвідносити із вами?

Д.: Вночі я багато працюю творчо, бо вдень на це не вистачає часу. Можливо це символ моєї молодості.



Рис. 6. "На щастя"

*Коментар Діани рис. 6.* Сюжет цієї картини красномовніше розповідає вірш "На щастя", написаний трохи пізніше самої картини. Це глибокі філософські міркування над навколишнім нас дійсністю. Побудова самого сюжету йшло за натхненням, від гри жовтої гама кольорів. Для досягнення повної колірної гармонії використані блакитний, червоний і бірюзовий кольори. Уривки попереднього сну вели як би до необхідності створити картину із трьох умиротворених дійових осіб. По-народному повір'ю, гранат у руці, простягнутий дитині – щасливий

талісман для людей, що народилися у січні. Розташований у центрі, він як б концентрує увагу глядача на триєдності святого.

*Діагностико-корекційний діалог:*

Д.: Цей малюнок я спочатку назвала "Камінь-талісман", а потім – "На щастя". Це картина із сновидінь. Тут я повністю дала свободу фантазіям, думкам, руці. Я накрила фон жовтим кольором, недбало, плямами. Коли висохло, перше, що я побачила – Руку. За нею виникла дитяча ручка, яка за цю руку тримається. Зліва нагорі нахилилася дитяча головка, її волосся прикриває образ Мадонни, матері: доброї, доброї, щасливі. Потім, коли закінчила малюнок, у мене виникла думка, що дитина не повинна дивитися на порожню

руку, в ній щось має лежати. Я дуже люблю каміння, і я подумала: “А що, якщо свій камінь-талісман покласти? Так у руці опинився дорогоцінний камінь – гранат. Далі я вирішила намалювати на голівці дитини діадему з бірюзи у вигляді незабудок. Пізніше я прочитала, що у Стародавній Русі дівчаткам при народженні одягали діадему із блакитними незабудками. Я малювала, не знаючи нічого цього, а коли дізналася – була вражена цим фактом.

П.: Це наше колективне несвідоме. Коли зростав ваш брат, він був у сім’ї центральною фігурою, оточений турботою не лише матері, а з вашого боку теж?

Д.: Так, але малюнок, хоча і синтезований, але сам за себе говорить. Пропоную його далі не аналізувати.

П.: Добре.



Рис. 7. “День народження”

*Коментар Діани рис. 7:*  
Сюжет картини філософсько-символічний. Головний елемент – “окрилені” руки на тлі червоних квітів. Це символічне зображення найтаємничіших почуттів першого кохання. Підсумок цього кохання – народження Ангела з крилами.

*Діагностико-корекційний*

*діалог:*

П.: Вгорі праворуч присутній образ маленької дівчинки?

Д.: Ангелятко. Це як дві Жар-птиці – зустрічаються жіночий та чоловічий початки і, як у Біблії, Єва народжує з Адамового ребра, так у мене з Адамового крила народжується янголятко.

П.: А чому на одній руці два дзвіночки, а на другій – три?

Д.: Я не знаю. Коли я їх малювала, дивувалася: “Чому я малюю дзвіночки і чому така кількість?” Здавалось би, у жінки має бути гарне намисто або годинник, а мені чомусь захотілося намалювати дзвіночки.

П.: Але “дзвіночок” – це єднання чоловічого та жіночого. Сам “дзвіночок” по архетипній символіці – жіночий початок, а “язичок”

в ньому – символ чоловічої потенції. І якщо Ви кажете “з ребра Адама”, то дзвіночків повинно б бути на один більше – адже з чогось же є перспективи вирости янголятку, щоб потім була рівність.

Д.: Руки – це реальний життєвий момент, який мене дуже схвилював...

П.: Тобто, це фрагмент вашого життя?

Д.: Так, як і малюнок “Очі душі” (рис. 2) – теж має відношення до мого життя.

П.: Спільність поглядів двох осіб, злиття їх душ є платонічним, а як же з фізичним контактом?

Д.: Так, це проблема. Фізичний контакт був неможливим. Наш соціальний статус був абсолютно різним, ми як із різних світів.

П.: Відчувається, що жінка нижча, а чоловік – вищий?

Д.: Це вказує лише на тяжіння одне до одного і його (чоловіка) – високість у моєму власному сприйнятті. Так, це стримання моєї енергії, вочевидь, стала поштовхом до створення картин і віршів, у яких втілені якісь нездійсненні бажання. “Руки жар-птаха світяться” – це день народження Ангелочка. У такий час, від такого кохання, від дотику ніжного і непередбачуваного народжується Ангел (див. вгорі, справа, рис. 7), що передусім символізує моє власне самонародження.

П.: Цим самим, контекстно показуєте багатством вашої душі, яка здатна до творчості, чим ви від’єднуєтесь від своїх батьків. Ви як послана на Землю вищими силами?

Д.: Подібне відчуття в мене присутнє і саме – світле, на це вказує і моя художньо-поетична творчість. Я розумію, що це може бути “подаровано” мені власною захисною системою. Але ж я спонтанно створювала цей малюнок: “День народження”. Прошу дозволити мені висловити почуття, які накопичились за час нашого аналітичного сеансу.

П.: Будь ласка.

Д.: Я безмежно вдячна вам Т. С. за цей аналітичний екскурс у тенета моєї душі, сформованої моїм життям. Аналітичний екскурс в психологію багато в чому прояснив енергетичні витoki важливої для мене творчості, наснаги до поезії та соціальної самореалізації.

Я зрозуміла, що нічого у житті “просто так” не буває (навіть наша зустріч). Тому я ціную те, що дарує Матінка природа – хист до вираження “поезії душі”. Мій результат: із сеансу я виходжу більш просвітленою в розумінні причин перипетій мого життя. Я раділа теплій, довірливій атмосфері в групі, впродовж психоаналітичного сеансу. Останнє дозволило мені вільно обмірковувати кожний крок власної спонтанності, що сприяло пізнанню їх причин. Сама б я ніколи їх так і не побачила, і не пізнала б. Знання себе дарує спокій та впевненість у собі. Психоаналіз дозволив прийняти себе, що явно знизило мою тривогу. Відчуваю, що я не буду більше лякатися бездонності ночі, як і безсоння. Я зрозуміла цінність прийняття себе та своєї долі такою якою вона є, це гармонізує душу. Я радію і тішусь нашою зустріччю та майстерністю сеансу “діалогічного психоаналізу”, з використанням моїх картин. Психоаналіз моїх картин посприяв свободі від тенет власної душі, що дарує мені нові джерела насаги до творчості, яка гармонізується з чимось високим та вічним. Спасибі за подаровану радість самопізнання, за вашу, Т. С., високу оцінку моєї творчості, якій я теж вдячна, інакше я б не змогла пізнати себе. Вона ж (творчість) зумовила наше знайомство, а тепер і таку співпрацю. Впевнена, що життя моє набуде перспектив! Щиро дякую Вам, Тамаро Семенівно, за дарунок мудрості, який є важливим та неповторним для мого новостановлення. Дякую!

**Висновки.** Картини Діани Уральської набули в процесі АСПП живописної оригінальності та мелодійності пізнання власної мудрості. Психоаналітична взаємодія з Діаною посприяла відкриттю потаємних ключів до пізнання смислу художніх композицій. Ми відчули свято можливостей художнього зображення психіки, життя та натхнення душі автора. Складається враження, що кожний художник у своїй сфері знаходиться у власному діапазоні можливостей творення нового виду монументального мистецтва, яке синтезує у собі традиційність комунікативності, яка здатна справляти враження на будь-яку аудиторію. Творчість Діани Уральської є інспірованою ідеями романтизму, з особистим переважанням душевного ліризму. Художнє підґрунтя її праць підживлюється палітрою нових

можливостей особистісного пізнання та самоствердження в художньо-поетичній творчості. Створення свого унікального стилю самовираження шляхом нової художньої метамови, яка базується на гармонії душі, якій слугує мистецтво використання символів і знаків. Водночас Діана зберігає зв'язок з традицією: її картинам характерний гуманістичний принцип реалізму (“Людина – міра всіх речей”), навіть “образ музики” Діана втілює в зображення дівчини, волосся якої прикрашене сімома розами – що символізують “сім нот”. Сміслові параметри картин прості і зрозумілі. Колоски жита, троянди, незабудки, загадкові зірки – все це реальні елементи оточуючого нас світу. Романтичне підґрунтя художніх творів вміло поєднується із фантазією, що свідчить про авторське переосмислення реальності та самотність, неповторність особистості художниці, яка вабить людей, пробуджує інтерес до творчості, про що свідчать відгуки відвідувачів виставки її художніх полотен.

У своїй творчості вона не прагне слави, проте поспішає поділитись із людьми власним сприйняттям світу, радощами та смутком, філософськими роздумами про історію розвитку людства, прагне осягнути гармонію психіки людини на Землі. Патріотизм і любов до України пронизують поетичну та філософсько-реалістичну активність художниці та філософа Діани Уральської.

*Загальний підсумок змісту статті* стверджує факт наявності у людей особистісних проблем (внутрішніх стабілізованих суперечностей), що, як правило, детермінуються ще раннім дитинством. У нівельованні вказаних особистісних проблем надає допомогу психоаналіз навіть при самотійних зусиллях його застосування (як то було у М. Зоценко). Психоаналіз сприяє розширенню та поглибленню самосприйняття та розуміння особистісної проблематики, заданої раннім дитинством. Практика живого процесу діалого-аналітичної взаємодії психолога з респондентом (з опорою на психомалюнки) дозволила переконатись у її ефективності.

## **Розділ II**

# **МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Ірина Хомич, Лариса Ліхіцька**

### **ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІН ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО”**

Сучасна стратегія розвитку українського суспільства вимагає нової освітньої парадигми, визначити суть якої можна як цілісність та безперервність навчання, становлення в учня цілісного світосприйняття, розвиток його особистості. У національній Доктрині розвитку освіти України XXI століття наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, формуванні їхніх компетентнісно-професійних умінь. Високий рівень професіоналізму вчителя є безпосередньою умовою розвитку особистості учня, успішності виховного процесу в цілому.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Основною ж новацією, яка входить в практику, зокрема музично-педагогічну, діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, є структурування змісту середньої освіти на засадах інтегративного підходу у навчанні. І це завдання вимагає також вирішення проблеми міжпредметних зв'язків. Інтегративний тип освіти в широкому філософсько-культурологічному розумінні цього поняття може стати необхідним підґрунтям і консолідуючим



чинником у процесі співіснування різноманітних підходів до навчання і виховання учнів засобами мистецтва і узгодження всіх компонентів міждисциплінарного змісту. Головна мета інтегрованого навчання – допомогти дітям виробити цілісне бачення світу та самого себе, зайняти певну життєву позицію щодо природи та суспільства.

Ідея про єдність наукових знань знаходила відображення ще в працях мислителів минулих століть (Платон, Аристотель, Кант, Гегель, Менделєєв), а також ХХ століття (Ейнштейн, Вінер та ін.). Певну увагу їй приділяли вчені І. Павлов, В. Амбарцумян, А. Берг, М. Колмогоров. Ця проблема цікавила видатних педагогів минулого – Я. Каменський, К. Ушинський, В. Одоєвський підкреслювали необхідність взаємозв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини світу в голові учня, для правильного світосприйняття. Ще К. Ушинський шляхом інтеграції письма і читання створив синтетичний метод навчання грамоти. Розробкою проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції в освіті в українській педагогічній науці займались видатні педагоги, психологи, філософи В. Андрущенко, М. Бібик, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн та інші.

Дослідники, які вивчають феномен освітньої інтеграції (Н. Бібик, Я. Данилюк, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська та ін.), зокрема предметів художньо-естетичного циклу (І. Кашекова, О. Курєвіна, Т. Надолінська, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.), підкреслюють, що в умовах інтегрованого навчання ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, гнучкого мислення (симультанного, критичного, діалектичного). Потужність евристичного потенціалу видів мистецтв за умов інтеграції також зростає.

На інтегративному підході до навчання дітей ґрунтуються відомі зарубіжні педагогічні системи художнього виховання Р. Штайнера, Е. Жак-Далькроза, К. Орфа; практичні експерименти в цій царині здійснювали Б. Яворський і М. Леонтович. Останніми десятиліттями значно актуалізувалися інтегративні тенденції в

науці, культурі, мистецтві, освіті. У багатьох зарубіжних країнах у початкових класах поряд із монопредметними діють комплексні програми з мистецтва, набули поширення різноманітні міждисциплінарні курси з естетичним компонентом. Так, наприклад, інтегроване навчання мистецтв (“музика – малювання – танець – драма”) характерне для шестирічної початкової школи Бельгії.

У Польщі шкільною реформою було введено викладання в початковій школі інтегрованого курсу мистецтва (музика спільно з малюванням), упроваджено широкі міжпредметні зв’язки з рідною мовою, фізичною культурою, природознавством. В американських школах ізольованість в опануванні мистецьких дисциплін долається за принципом так званої “естетичної парасолі”. Ознайомлення з ідеями та практичним досвідом цих відомих у світі фахівців дає змогу вчителю розширити й збагатити палітру власних методичних напрацювань.

Проблема міжпредметних зв’язків, інтегрованих курсів останніми десятиліттями активно привертала увагу українських дослідників у царині педагогіки мистецтва. На різних концептуальних і методичних засадах вона розв’язувалася щодо загальноосвітньої та вищої школи (О. Кабкова, І. Кашекова, Л. Мосол, Н. Міропольська, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Предтеченська, Ю. Солодовніков, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.). Дослідники зазначають, що загальна мистецька освіта – це підсистема шкільної освіти, яка гармонійно поєднує навчання, виховання і розвиток дітей і молоді засобами мистецтва. Вона покликана підготувати їх до активної участі в соціокультурному житті, до подальшої художньо-естетичної самоосвіти. Мистецька освіта є посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями людини та забезпечує формування прагнення і здатності до художньо-творчої самореалізації і духовного самовдосконалення протягом всього життя. Сучасні рівні викладання багатьох шкільних предметів потребують інноваційного виходу за межі сформованого стереотипу, що стосується насамперед предметів гуманітарного циклу, серед яких музичне мистецтво посідає одне із

пріоритетних місць у системі естетичного виховання школярів. Від цього буде залежати розуміння й сприйняття цілісної картини світу не тільки фахівцями учителями музики, а й учнями, яких вони покликані навчати, від засвоєння й передачі ними надбань духовної спадщини. Мистецтво, як особливий вид людської діяльності, пронизує всі види світогляду..., і світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту [11, 59].

Психологічними передумовами інтегрованого навчання є природні особливості людського мислення, у якому органічно поєднуються чуттєві, уявно-образні, раціонально-логічні, творчо-інтуїтивні аспекти пізнання. Будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій. Об'єднавчі процеси в освіті визначаються інтегральною сутністю самої людини, її психіки, свідомості, ментальності (В. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, М. Холодна та ін.).

Мистецько-культурологічною основою художньо-педагогічної інтеграції є цілісність культури загалом і художньої культури зокрема, у якій види мистецтва існують у різних формах взаємозв'язків, синкретичної і комплексної взаємодії. Вони передають універсалії навколишнього світу, що виражаються різними художньо-мовними засобами. Як відомо, людина по-різному сприймає мистецтво: графіку, живопис, скульптуру та інші візуальні мистецтва – зором, а музику – зрозуміло, через слух. Проте здавна помічено, що інколи вплив музики може викликати певні зорові відчуття, які збагачують слухове сприймання. І навпаки – картина деколи “звучить”, як музика, а архітектуру взагалі називають “музикою, застиглою в камені”. Мистецтва можуть інтегруватися на рівноправній основі, або на основі вибору домінуючого виду мистецтва.

Сьогодні проблема внутрішньої спорідненості мистецтв стає основоположною не випадково. Виявляються єдині психолого-педагогічні принципи викладання всіх мистецтв. Виділяються психологічні та естетичні основи, загальні для всіх видів художньої творчості. При цьому визначається специфіка кожного мистецтва.

В основі такої інтеграції лежить взаємозв'язок елементів, які мають первинну спорідненість.

Отже, інтеграція в галузі загальної мистецької освіти має об'єктивні філософські, мистецько-культурологічні, психологічні, дидактичні, художньо-педагогічні основи. Інтегрування, під яким у педагогіці розуміють знаходження різноманітних зв'язків і залежностей між складовими педагогічної системи, – це дієвий засіб структурування змісту, що забезпечує системність викладу матеріалу в нових органічних зв'язках. Це також засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу, вища форма втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні. У сучасній освіті особистість учня розглядається як інтегруюча вісь, навколо якої центруються мета, зміст, методика та інші компоненти педагогічної системи. За умов акцентуації в освітньому процесі природної єдності мистецтв, гармонії багатоманітності закладається пластичність внутрішньої організації особистості, її сприймання, мислення, уяви.

Так наприклад, авторська концепція поліцентричної художньої інтеграції, запропонована Л. Масол, передбачає три групи інтеграторів – духовно-світоглядні, естетико-мистецтвознавчі, психолого-педагогічні. Вони об'єднані спільною наскрізною тематикою (теми уроків для окремих розділів). У програмі “Мистецтво” основою інтегрування змісту є ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу [14, 39].

Справжньою інновацією в царині реформування української школи стало масове впровадження інтегрованого курсу “Мистецтво”, зміст якого поєднував базові мистецькі предмети “Музичне мистецтво” та “Образотворче мистецтво”, а також елементи синтетичних видів мистецтва (хореографії, театру, кіно). Інтегрований курс “Мистецтво”, який мав статус альтернативного, адже вчителі могли обирати його лише за бажанням замість традиційних автономних предметів музичного та образотворчого мистецтва, згідно з концепцією Нової української школи, який був масово впроваджений в усіх школах України. Зараз його може викладати як один, так і два вчителі (вчитель музичного мистецтва,

вчитель образотворчого мистецтва), які мають співпрацювати у команді, узгоджуючи планування своїх уроків.

Такий підхід сприяє забезпеченню системності художніх знань учнів, розвитку їх художньо-образного мислення, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу. Відповідно до державного стандарту, цей курс вивчатиметься учнями впродовж усього терміну їх навчання в ЗЗСО.

Зважаючи на це, завданням сучасної системи вищої музично-педагогічної освіти є формування освіченого майбутнього вчителя музичного мистецтва, інтелектуала, що володіє професійними компетентностями здійснювати фахову діяльність у сфері освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, враховуючи особливості різних категорій учнів на засадах громадянсько-патріотичного виховання, життєвого самовизначення, толерантності, конкурентоспроможності в умовах сучасного ринку праці засобами сучасних музично-педагогічних та інноваційних технологій навчання, здатного до саморозвитку та фахового зростання, який вміє на високому рівні організувати й провести урочну, позакласну та позашкільну роботу, розвинути у школярів почуття прекрасного у житті та мистецтві.

Підготовка висококваліфікованого фахівця, який здатний бути активним провідником передових тенденцій та прогресивних методів музичної педагогіки вимагає інтегральної компетентності майбутнього вчителя: здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі середньої освіти у процесі навчання основам мистецтва, художньої культури, теорії і практики художньо-творчого розвитку учнів, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу.

Обов'язковою складовою підготовки фахівця-професіонала, працівника закладів освіти, продовженням його теоретичного навчання є педагогічна практика. Вона покликана здійснювати підготовку студента до діяльності як вчителя-вихователя так і вчителя-предметника, педагога, озброювати його комплексом умінь та навичок.

Педагогічна практика – вид діяльності студентів, спрямований на практичну підготовку майбутнього вчителя. Практика адекватна до умов самостійної педагогічної роботи. Значущість її в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями. Студенти у процесі практики виконують різноманітні функції (навчальну, виховну, розвивальну), включаючись у різні форми взаємин з учнями, батьками, вчителями, представниками адміністрації школи. По суті, це відтворює роботу вчителя музичного мистецтва.

Разом з тим, педагогічна практика, як форма професійної підготовки у вищій школі, маючи в основі професійні знання, спирається на конкретно визначений теоретичний фундамент з дисциплін психолого-педагогічного циклу, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами їхньої організації.

Практика створює сприятливі умови для синтезу знань з психології, педагогіки і методики викладання навчального предмету: у практичній роботі студенти здійснюють розвиток, виховання і навчання дітей, інтегруючи теоретичні знання, отримані при вивченні курсів психології, педагогіки, методики викладання окремих навчальних предметів.

Такий синтез знань сприяє утворенню у студентів факультетів мистецтв об'єктивних, змістовних, уявлень про педагогічні явища, їх розуміння. Тому очевидно є потреба принципово нового підходу до змісту і організації педагогічної практики, який би базувався на нових фундаментальних положеннях, визначених сучасною парадигмою особистісно зорієнтованого навчання. Доцільно зупинитися на проблемі міжпредметних зв'язків, здійснення яких на практиці спричиняє чимало труднощів для студента-практиканта. Перед ним, насамперед, постають питання:

– яким чином організувати діяльність учнів, щоб вони вміли встановлювати зв'язки між різними навчальними предметами (наприклад – музика, література, історія)?

– використання дидактичних засобів наочності та матеріалів (підручники, фільми, Інтернет тощо);

– як стимулювати у школярів пізнавальний інтерес до світоглядних питань?

– як об'єднати задля досягнення навчально-виховного ефекту зусилля вчителів різних предметів?

Складність завдання формування в учнів спільних для всіх дисциплін прийомів розумової та навчальної діяльності треба визначити особливо:

1) уміння аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне;

2) уміння працювати з першоджерелами, скласти план презентації, реферату, уміння конспектувати.

Практичне викладання музики, а також інших дисциплін у галузі мистецтва в останні роки показує, що з метою інтеграції навчального матеріалу в освітньому процесі, спостерігається тенденція до взаємодії вчителів музики з учителями інших предметів. Однак найчастіше така інтерактивність має фрагментарний, безсистемний характер, що призводить до примітивного використання музики на інших уроках як фону, а також сприймання творів інших видів мистецтва на уроці музики переважно як ілюстрацій.

При такому підході інтегративний потенціал мистецтва залишається не реалізованим. Організація інтегрованої взаємодії вчителів повинна передбачати наявність у навчальному процесі матеріалу поліхудожньої спрямованості і такої форми його реалізації, об'єднаної загальною метою, підпорядкованої єдиним принципам і методам, що забезпечують розуміння цього матеріалу дітьми не тільки на інтегрованих заняттях, а й у процесі викладання окремих уроків (музики, літератури, історії, образотворчого мистецтва тощо). “Установлюючи контакт між дисциплінами, необхідно чітко формулювати їх спільну мету” [18, 24].

Як дидактична одиниця в процесі інтегрованого викладання такою формою може стати міжпредметний змістовно-тематичний блок. Музика виступає стрижнем синтезу з іншими мистецтвами, тим самим забезпечує поліхудожність мистецької освіти.

Інтегрований урок – це особливий, структурно побудований педагогічний процес, спрямований на розвиток здібностей учнів аналізувати, розглядати, сприймати будь-які явища з різних позицій

та розвиток уміння використовувати вже здобуті знання з різних джерел для розв'язання конкретного творчого завдання.

Інтегровані уроки мистецтва мають певні переваги, а саме:

- підвищують мотивацію, формують пізнавальний інтерес учня;
- сприяють формуванню та сприйняттю цілісної наукової картини світу: теоретичної, практичної, прикладної;
- сприяють розвитку навичок з певних видів мистецтв: музики, образотворчого мистецтва тощо; допомагають систематизувати знання; сприяють розвитку естетичного сприйняття твору, уваги, пам'яті, логічного та творчого мислення; сприяють зростанню професійної майстерності вчителя, оскільки вимагають володіння новими методиками та технологіями [19].

Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі, навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання [22].

Відмінність сучасного уроку музики від занять з інших предметів, на думку Н. Тарарак, полягає у творчій спрямованості навчання: “Сучасні учні мають не тільки активно працювати на уроці музики, їхні дії повинні бути спрямовані на певні творчі досягнення” [8, 64].

Останнім часом в умовах пандемії та збройного конфлікту студенти проходять шкільну практику переважно в умовах онлайн-навчання. Сучасні медіатехнології, процес онлайн-навчання стимулює інтеграцію як педагогічне явище. В інформаційному просторі поєднуються елементи аудіальної, візуальної та кінестетичної інформації, що зумовлює виникнення в дітей феномену синестезії – міжсенсорних асоціацій, і провокують інтегративний тип мислення.



В організації пізнавальних процесів зростає роль діяльності асоціативно-образного типу, механізмів інтуїції. Але сучасні медіатехнології, використання Інтернету породжують певні проблеми. Головна з них – відсутність живого спілкування з класом, належного зворотного зв'язка з учнями, складність контролю за засвоєнням ними навчального матеріалу. Що і не дивно, адже під час онлайн-навчання викладач втрачає емоційний зв'язок та контроль над класом, натомість отримує купу проблем: увага учнів знижується, а маніпуляцій з їх боку стає все більше. Не можна просто взяти готовий матеріал звичайного уроку і перенести у онлайн, адже дистанційне навчання має свою специфіку.

Наприклад, не всі діти вмикають відеозв'язок, що заважає оцінити залученість, тому вчитель може просто не знати, коли і кого варто перепитати, а коли взагалі перепинити викладання матеріалу.

Інша, не менш важлива особливість – під час онлайн-уроків ані учень, ані вчитель не витримають навантаження, що є нормою для традиційних занять. Конструктивне рішення у цьому випадку – розділити матеріал на той, що може бути подано у “синхронному режимі” (весь клас і вчитель присутні онлайн) та “асинхронному” (консультації з окремими учнями та самостійне опрацювання матеріалу дітьми).

Найбільш раціональним вбачається розподіл матеріалів на теорію, яку діти мають опрацювати самостійно, та практичні заняття і відповіді на запитання, що проводяться онлайн (складнощі, що виникнуть в учнів, зазвичай передбачувані, тож відповіді можна підготувати заздалегідь).

Під час синхронної роботи завжди потрібно домовлятися про формат і умови спілкування: як піднімати руку, чи мають бути увімкнені камера і мікрофон, що можна робити, а що – ні. Аби налаштувати дітей на спілкування на початку уроку доцільно використовувати невеликі інтерактивні вправи: намалювати свій настрій, написати кілька слів-асоціацій тощо.

У якості зворотного зв'язку можна задавати учням запитання: “2 факти, що мене зацікавили”, “3 факти, які я дізнався під час уроку”, “запитання, що у мене з'явилися”. Також, час від часу,

можна обирати 5 випадкових учнів та просити зробити фото конспектів, аби переконатися, що робота з матеріалом ведеться, а учні не просто сидять перед моніторами.

При проходженні педагогічної практики студенти повинні бути готовими:

- опрацьовувати науково-методичну літературу, добирати й систематизувати мистецький навчальний репертуар для роботи з учнями;

- організовувати навчально-виховний процес на основі сучасних технологій;

- моделювати та проводити уроки мистецтва різних типів, позакласні виховні заходи.

Ці завдання вимагають перш за все навчально-методичного забезпечення в процесі підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних вузів: відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів); підготовки навчально-методичних матеріалів (розробка спецкурсів, підбір завдань, розробки рекомендацій та пам'яток майбутнім учителям музичного мистецтва) моделювання стратегій роботи із студентами, допомогу їм у визначенні особистісної траєкторії професійного розвитку та саморозвитку.

Щоб справитися із цими складними завданнями майбутній вчитель музичного мистецтва повинен визнавати культурні цінності як власні ціннісні пріоритети, мати цільові установки на оволодіння методикою інтегрованого навчання. Студенти мають оволодіти сукупністю педагогічних знань: перш за все щодо комплексного використання в навчальному процесі різних видів мистецтва з метою ефективного педагогічного впливу поліхудожніх засобів на особистість учня в процесі його навчання. Також студенти повинні оволодіти сукупністю знань у галузі психології: психології мистецтва, музичної творчості, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів. Оволодіти знаннями з методики:

- знаннями способів конструювання змісту інтегрованого навчання, особливостей організації проведення інтегрованих уроків;

- мати знання з естетики, світової культури, мистецтвознавства, культурології, історії, філософії;
- вільно володіти літературною українською мовою, знати українську та світову літературну спадщину.

У змісті навчального матеріалу важливо виокремити питання, вивчення яких вимагає звернення до раніше засвоєних з інших предметів (історії, літератури) знань, а також питання, які отримують розвиток у подальшому вивченні дисциплін. Принцип міжпредметних зв'язків націлює на формування проблеми, питань, завдань, що орієнтовані на застосування та синтез знань та вмінь із різних предметів. Перш ніж включити студента у викладацьку діяльність, необхідно провести роботу з формування у нього базових умінь і навичок: організація орієнтуватися в новій реальності; уміння спілкуватися з класом; уміння професійного аналізу педагогічних явищ.

Систематичне використання міжпредметних зв'язків створює можливість широко використовувати дидактичні матеріали та засоби наочності (підручники, приладдя, фільми) які належать до одного навчального предмета під час вивчення інших дисциплін. В організації навчання виникає потреба у комплексних формах-загальнюючих уроках, семінарах, конференціях, екскурсіях. Такі форми вимагають координації діяльності вчителів, взаємовідвідування уроків. І на такі форми роботи потрібно націлювати практикантів.

Професійно-педагогічна практика логічно завершує вивчення основних навчальних дисциплін: “Педагогіка”, “Психологія”; знайомить з явищами, що вивчаються в методиках викладання навчальних предметів; актуалізує знання студентів, забезпечує їх практичне використання.

Педагогічна практика, орієнтована на формування творчої, мислячої, активної особистості вчителя, має виконувати такі функції: навчальну (актуалізація теоретичних знань, формування педагогічних умінь та навичок); розвивальну (розвиток пізнавальної і творчої активності, педагогічного мислення, формування дослідницьких навичок); виховну (формування активної життєвої позиції, розвиток професійно-педагогічних

якостей майбутніх вчителів); діагностичну (перевірка рівня підготовленості і певної придатності студентів до педагогічної діяльності).

Як зазначено у нормативних документах, метою виробничої (педагогічної) практики є: закріпити теоретичні знання і сформувати та розвинути у здобувачів професійне вміння приймати самостійні рішення в умовах закладу загальної середньої освіти, оволодіти сучасними методами, формами роботи вчителя (асистента вчителя): практичними навичками з організації освітнього процесу та проведення уроків з образотворчого мистецтва; взяти практичну участь у наданні освітніх послуг.

Виробнича практика забезпечує підготовку практикантів до виконання функцій асистента вчителя закладу загальної освіти (базова середня освіта), сприяє формуванню уміння організації системи виховної роботи; розвитку уявлення про особливості взаємодії вчителя (асистента вчителя) з дітьми; виховує інтерес до обраної професії.

Міждисциплінарні зв'язки у мистецькій галузі мають ряд суттєвих особливостей. Майбутні учителі музики повинні не тільки знати загальні наукові поняття, факти, закони, а ще мати уявлення про різні напрямки світового мистецтва, вміти узагальнювати традиційні та інноваційні наукові дослідження у галузі музикознавства, шкільної психології і педагогіки, знати і застосовувати у своїй творчій роботі музичні комп'ютерні технології та інноваційні програми [5; 7; 12].

Міждисциплінарні зв'язки є педагогічною категорією для позначення синтетичних, інтегративних відносин між музичними дисциплінами і процесами, що знайшли своє відображення у змісті, методах і формах навчального процесу для виконання навчальної, розвиваючої і виховної функцій. Уміння, навички та досвід з інших дисциплін мають бути застосовані при приведенні педагогічної практики: сольфеджіо, основний музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування, хорознавство, хоровий клас і практика роботи з хором, елементарна теорія музики, історія музики, методика музичного виховання, додатковий інструмент, оркестровий клас.

Можна погодитися з дослідницею О. М. Олексюк, що кінцевим результатом перетворення в життя інтегрованої освіти є підвищення ступеня внутрішньої вмотивованості навчання, самоактуалізації, упевненість у своїх силах, гарне оволодіння навчальними вміннями й навичками, які забезпечують процес підвищення успішності учнів.

Комплексне й синтетичне вивчення мистецтв на основі інтеграції розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності, їх трансформації в єдине ціле, створює умови для активізації уяви, асоціативного мислення збагачення чуттєвої сфери особистості [17]. Упровадження на системному рівні міжпредметних зв'язків на уроках музичного мистецтва сприяє здійсненню міжкультурного діалогу й забезпечує збереження традицій наступними поколіннями.

Доцільно зазначити, що інтеграція – це не складання інформації за зовнішньою формальною ознакою, це розкриття – кольорів у звуках, звуку в просторі, простору в рядках віршів, тобто приведення даного виду мистецтва до всього діапазону поліфонії. Інтеграційний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів мистецької освіти, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування різноманітних методів та форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання здобутих знань.

З цієї позиції доцільно зазначити, що інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Найбільш загальне тлумачення цього поняття дає Г. Костюк: “Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах” [9, 134].

Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються більш об'ємно. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності. Необхідно зазначити, що інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових непередбачених ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності особистості [12, 298].

На думку І. Беґа, доцільно розглядати особистість у трансдисциплінованому вимірі з позиції надбання духовно-аксіологічних цінностей, що передбачають процес сходження до акме-вершин як “роботу душі”, яка вимагає стану самотності, де духовні цінності постають “породжувальними клітинами” духовного розвитку. Учений вважає, що духовна цінність як “одиниця” постає мікроконцепцією макромоделі виховання та зазначає, що “духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює смисловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності” [3, 9].

У цьому контексті аксіологічне спрямування дозволяє зосередитись на ціннісному розумінні та ціннісних пріоритетах в процесі творчо-інтерпретаційної роботи зі школярами, що панують у сучасному суспільстві, певному прошарку або певній групі. Відомим є той факт, що цінності безпосередньо пов'язані з

поняттям ідеалу. У вузькому розумінні із тим, що людина сприймає як позитивне чи негативне, що може проявлятися у мистецькій діяльності, зокрема музичній, як певні ідеї, концепції інтерпретаційної роботи, своєрідний аксіологічний двигун, який запускає рух інших ланок ціннісної системи. Аксіологічний підхід відображає загальнолюдське і особистісне, універсальне і індивідуальне, може звертатися до цілого або ж одиничного явища, елементу у творчо-інтерпретаційній роботі. Звертаємо увагу на те, що цінності у мистецькій освіті, зазвичай, виступають і проявляються як інтенція потреб особистості, іншими словами кожного окремого його учасника цього процесу. У той же час, аксіологічний підхід дає можливість розглядати цінності з позиції масовості.

Інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Узагальнюючи тлумачення цього важливого поняття доцільно зазначити, що інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах.

Інтеграція знань базується на одній із найважливіших характеристик знань, тобто системності. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та підходів вже давно трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі навчання, що спричиняє появу якісно нових ефектів сприймання явищ у взаємозв'язку обумовленостей.

Аналіз праць зарубіжних теоретиків і практиків науки, філософії, соціології, психології й педагогіки свідчить про те, що

вони також звертаються до поняття інтеграції. І якщо в недавньому минулому їх ідеї піддавалися обструкції, то сьогодні можна з повною впевненістю стверджувати про аксіологічну значимість їх діяльності. Із числа таких сподвижників нового бачення освіти (Р. Дьюї, С. Леймі, Д. Сіск, С. Коплейн, В. Лай, М. Гийом, П. Ніклов, Р. Хенві та ін.) доцільно особливо виділити діяльність Роберта Хенві, який обґрунтував наприкінці 70-х рр. ХХ століття у США й Канаді теорію й практику глобальної освіти.

Відповідно розробленій Р. Хенві концепції, окрема людина здатна до гармонічного “вливання” у будь-яку систему взаємозв’язків між людьми – екологічну, соціальну, культурну, політичну, економічну та ін. Глобальна освіта бачить головну умову успішності навчання в придбанні знань, навичок і вмінь тих, кого навчають, за допомогою крес-культурної грамотності, тобто через розуміння індивідуумом – представником якогось певного менталітету – культури інших народів. Таким чином, об’єктом глобальної освіти стає світ як єдине ціле, як величезна глобальна громада, у якій благополуччя й щастя одного її члена цілком залежить від благополуччя й щастя інших її членів.

Поряд з тенденціями, характерними для загальноосвітньої школи (відновлення освіти, духовне оздоровлення, толерантність, рефлексія, міжнаукові зв’язки тощо), варто розглядати також питання про кардинальний перегляд професійної підготовки й функції викладача вищої школи. Викладач вищої школи виконує своє високе призначення, якщо він “поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світовідношенням...” [17, 112].

Особливо цінним у вивченні проблеми інтегративних шляхів розвитку освіти є спроба пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища. З цієї позиції важливим є взаємозв’язок поняття “інтеграція” з такими категоріями в педагогіці, як “система”, “синтез”, “комплекс”. З погляду системного підходу в інтегративному навчанні найважливішими етапами в становленні вітчизняної педагогіки є: запропонована К. Ушинським методика



пояснювального читання, як головного предмету: переважно через знання з географії, природознавства й історії (друга половина XIX ст.); метод концентрації змісту навчальної діяльності (початок XX ст.): через спрямованість навчання на задоволення основних потреб учнів; розроблена М. Зарецьким акордна система, або інтеграція дисциплін через конкретний тематизм програм (20-і рр. XX ст.); запропонований Н. Поповою цикловий метод, тобто об'єднання всіх навчальних предметів у певні родинні цикли (20-і рр. XX ст.); метод разових завдань – С. Іванова (20-і рр. XX ст.); лабораторно-дослідницький метод, апробований Н. Поповою, тобто поєднання спостереження й досвіду, моделювання одного явища засобами різних предметів; опорою в такій системі бачилося зв'язування стрижневих педагогічних блоків “Природа. Праця. Суспільство” і закладення евристичних знахідок учнів (30-і рр. XX ст.); активізація навчальної діяльності учнів через розроблені Б. Ананьєвим “координаційні сітки”, за допомогою яких матеріал з одного предмета екстраполювався при вивченні іншого предмета (50-і рр. XX ст.); система політехнічної освіти, запропонована В. Кондаковим і О. Федоровою (70-і рр. XX ст.); система глобальної освіти (аналог системи Р. Хенві, розроблений С. Боткіним й Б. Кедровим (70-90 рр. XX ст.); гуманітаризація природознавчих наук (90-і рр. XX ст. – 2000-і рр.) [77, 29].

З іншого погляду можна розглядати інтеграцію як складний структурний педагогічний процес, що вимагає навчання студентів диференційовано розглядати будь-які явища, інтегративно застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного завдання в навчальній діяльності. Адже інтегративний підхід включає: сутнісну, холістську, поліцентричну, філософську, технологічну, особистісно-орієнтовану складові цього складного поняття.

Тому інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і

випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються більш об'ємно. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності.

Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових непередбачених ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності особистості [21].

Необхідно підкреслити, що в останні десятиріччя у вивченні проблеми інтеграційних процесів у шкільній мистецькій освіті чималий внесок додала й психологічна наука. Досить показовий у цьому аспекті приклад з проведенням експериментальної роботи в сфері розвитку асоціативного мислення Ю. Самаріна. Сутність його психолого-педагогічної концепції полягає в тому, що будь-яке знання є вже асоціація, а їх сума – не що інше, як система знань.

У зв'язку із цим, доречно погодитися з висловом В. Медушевського про значення духовності у музичній культурі: “Завдання шкільної музичної освіти – дати дітям можливість почути цей істотний зміст серйозної музики, рішуче відмінний від войовничої бездуховної естради, сформувати їх музичний слух як орган пошуку небувалої краси, повернути їх серця культурі й традиції, відвернувши від вульгарності поп-культури – від диявольської антитрадиції низькості. Досвід історії говорить, що нездійснено це на відстані від Церкви” [15, 31].

Сутність нового етапу розвитку інтеграційних процесів на початку XXI століття може визначатися як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення на інноваційних наукових засадах. Однією з важливих основ на шляху подолання кризи виступає новий гуманітарно-освітній простір. На думку Н. Тарарак, такий освітній простір певним чином вирішує завдання

міжпредметної інтеграції. Освітній простір завершує історичну низку форм організації навчання на інтегративній основі, він вбирає в себе все краще, що було накопичено інноваційною педагогікою за минуле століття [23].

Отже, з проведеної нами аналітичної роботи з'ясовано, що: незважаючи на різні варіанти розуміння інтеграції, вона усе глибше проникає в професійну педагогічну свідомість учителів та учнів; під педагогічною інтеграцією ми розуміємо сумарне взаємопроникнення знань із різних областей на рівні окремих асоціацій, символів, категорій у рамках окремо взятої навчальної дисципліни (наприклад, предметів “Музичне мистецтво”, “Мистецтво”); у музичній педагогіці в цілому й сфері професійно-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва, зокрема, слід зазначити, що назрів переломний момент, коли широке застосування на уроках міжнаукових зв'язків та інтегративного підходу повинно призвести до формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, при цьому виокремлюючи музичне мистецтво як особливий та найбільш ємний спосіб творчого мислення учнів й прояву їх емоційності.

На думку багатьох науковців у сфері мистецької освіти (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, А. Болгарський, Л. Горюнова, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, В. Медушевський, В. Назайкінський, О. Нечаєва, О. Олексюк, Г. Падалка, Ю. Рагс та ін.), цілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегративна функція є важливою і визначальною функцією в музично-виконавській підготовці майбутнього фахівця.

Проте музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не може зреалізовувати свою інтегративну функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін. Традиційна модель музично-виконавської підготовки студентів мистецьких навчальних закладів з її антиінтеграційною сутністю не вирішує проблему подолання стереотипів “предметного” мислення, адже її необхідно змінити на інтегративну. Існуючу практику музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно забезпечити

цілісним розумінням інтегрованого освітнього процесу, що зніме проблему “розрізненого мислення” майбутніх фахівців, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності.

Сучасне розуміння сутності й завдань загальної мистецької освіти вимагає нових підходів до тлумачення процесу формування музичних здібностей дитини. На думку О. Лобової, цей процес передбачає послідовне та систематичне розширення художньої ерудиції учнів, набуття навичок вокальної й інструментальної виконавської діяльності, становлення основ етики й естетики музичного сприймання, послідовне ознайомлення з життям і творчістю представників національного та світового музичного мистецтва тощо [11; 12]. Процес формування свідомості передбачає спрямовуючу роль вчителя та можливість для самоорганізації та саморозвитку учнів, що розглядається в контексті розвитку їх здібностей в рамках шкільної музичної освіти.

Основними завданнями сучасної мистецької освітньої галузі є пробудження в учнів інтересу до творів мистецтва, залучення до художньо-творчої діяльності. У початковій школі домінуюча роль належить активній художній діяльності й творчому самовираженню учнів у сфері мистецтва. Освітня галузь “Мистецтво” спрямована на залучення школярів до творчої діяльності в музичному, образотворчому (візуальному), хореографічному, театральному, екранному та інших видах мистецтва. На основі взаємодії різних видів мистецтва у школярів формується цілісне художнє світосприйняття і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань суспільства, забезпечується сенсорно-мисленнєвий, емоційний та творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку.

Змістовими лініями галузі є музична, візуальна (образотворча), хореографічна, театральна та екранні види мистецтва. Реалізація стандартів у навчальну практику відображена у навчальних програмах у нашому випадку для початкової школи. Розглянемо діючі програми “Музичне мистецтво” та “Мистецтво”. Навчальна програма з музичного мистецтва для 1-4 класів

загальноосвітніх навчальних закладів, (яка розроблена кандидатом педагогічних наук Л. Хлебниковою та іншими вченими та практиками (Л. Дорогань, учитель музичного мистецтва гімназії № 13 м. Харкова, учитель-методист; І. Івахно, учитель музичного мистецтва загальноосвітнього навчального закладу № 253 м. Київ, учитель-методист; Л. Кондратова, кандидат педагогічних наук, доцент інституту менеджменту та освіти НАПН України; О. Корнілова, головний спеціаліст департаменту загальної середньої та дошкільної освіти МОН молодьспорту України; О. Лобова, професор кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка, доктор педагогічних наук (розроблення варіативного матеріалу); Н. Міщенко, учитель музичного мистецтва загальноосвітнього навчального закладу № 122 м. Харкова, учитель-методист) відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти. Ця програма визначає концептуальні підходи до музичної освіти учнів початкових класів, конкретизує музично-освітні завдання, розподіляє художньо-педагогічний матеріал, враховує національні музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку національної та світової музичної культури.

В основу програми покладено провідні положення сучасної музичної педагогіки, а саме: визначення мети загальної музичної освіти у широкому культурологічному контексті; підхід до сприймання музики як основи загальної музичної освіти; ставлення до музичного мистецтва як джерела і предмета духовного спілкування. Програмою передбачено неперервність і наступність завдань і змісту музичної освіти у початковій та основній школі; варіативність її змісту та поліхудожність, що реалізується через встановлення зв'язків між музикою та іншими видами мистецтва.

У вищезазначеній програмі реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної, як складника світової музичної культури. Її суть полягає у ставленні до музичного мистецтва як невід'ємної частини духовного життя народу; в зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків із духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розгляді української музичної культури в діалектичній

єдності з музикою інших народів; у вивченні професійної музики крізь призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту української народної і професійної музики на основі осягнення учнями суті й особливостей музичного мистецтва.

Доречно підкреслити, що мета і завдання музичної освіти учнів I-IV класів зумовлені соціальними функціями музичного мистецтва, вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти. В основу структури програми покладені різні грані можливостей музики як чинника мистецтва. Програма має тематичну побудову, що дає змогу об'єднати різні види музично-творчої діяльності учнів (сприймання музики, спів, виконавська діяльність, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо) на одному уроці.

Зміст і послідовність тем визначаються необхідністю розвитку в учнів здатності до співпереживання тих почуттів і станів, що виражає музика; до осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва у найпростіших виявах, засвоєння елементів музичної мови; можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям, набуттям ними практичного досвіду. Уміннями сприймати, аналізувати і виконувати музику учні оволодівають у тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми.

Тематизм програми "Музичне мистецтво" передбачає творчість учителя, який може вносити корективи щодо репертуару (у межах 40-50%), використовуючи додатковий та етнорегіональний матеріал з аналогічними художньо-педагогічними якостями. Критеріями відбору музичного матеріалу є його художня цінність і захопленість для учнів, педагогічна доцільність (чогось навчати), виховна значимість (сприяти вихованню моральних ідеалів і естетичного смаку). Тематична структура програми створює умови для досягнення цілісності уроку, єдності всіх його складових елементів, оскільки в основу цієї структури покладено не різні види діяльності учнів, а різні грані музики як єдиного цілого.

Ідеологічна складова міжпредметних зв'язків в наш складний час має особливе значення для подальшого розвитку учнів.

Ідеологічні міжпредметні зв'язки – це синтез ідеологічних знань, інтегрованих у зміст предметів різних циклів. Такі зв'язки спрямовані на формування ціннісного ставлення учнів до світу, що має великий навчально-виховний потенціал. Україна переживає дуже складний процес внутрішньої трансформації та реформування під час зовнішнього збройного протистояння агресору. У період випробувань та національного відродження школа потребує чітких духовних орієнтирів, що, по великому рахунку є продуктом ідеологічної складової міжпредметних зв'язків.

### Перелік використаної літератури

1. Авдієвський А. Як навчити музики? А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова. *Початкова школа*. 1991. № 1. С. 30-34.
2. Базелюк О. Мультимедіа-технологія-мистецтво. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 3. С. 16-18.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
4. Верещагіна А. Активна музична діяльність як основа формування особистості в школах з поглибленим вивченням музики. *Музика в школі : збірка статей / упоряд. А. Р. Верещагіна*. К., 1984. Вип. 10. С. 3-7.
5. Вивчення музики : навчально-методичний посібник для вчителів : у 2 ч. Л. Масол, Ю. Очаковська [та ін.]. Харків : Скорпіон, 2003. 270 с.
6. Гумінська О. Уроки музики в загальноосвітній школі. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2005. 104 с.
7. Дорошенко Т. В. Інтеграція на уроках музики. *Початкова школа*. 2003. № 4. С. 25-27.
8. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 301 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
10. Ліхичка Л. М. Інтегративні технології професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 203 с.
11. Лобова О. Культуротворчі тенденції в сучасній системі загальної музичної освіти школярів. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 22-31.

12. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія]. Суми : Мрія, 2010. 516 с.
13. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2-5.
14. Масол Л. М. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі. *Мистецтво та освіта*. 1999. № 4. С. 38–45.
15. Медушевський В. В. Музыкальное мышление и логос жизни. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. К., 1989. С. 18-34.
16. Новикова Н. В. Використання мультимедійних засобів довідниково-інформаційного призначення (електронні енциклопедії) на уроках музики. *Наукові записки* : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 170-176. (Серія педагогічні та історичні науки). Випуск LXXVII (77).
17. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. К. : Освіта України, 2013. С. 211-223.
18. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. К. : Музична Україна, 1982. 144 с.
19. Печерська Е. Уроки музики в контексті культуротворчості. *Початкова школа*. 2006. № 4. С. 27-30.
20. Полякова А. С. Ознайомлення зі специфікою організації танців різних народів як засіб формування музично-ритмічної культури молодших школярів. *Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент* : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені С. Далі. Київ, 2016. Вип. 11. С. 220-236.
21. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга, 2005, 360 с.
22. Смоляга Н. В. Міжпредметні зв'язки як засіб оптимізації навчального процесу. *Актуальні проблеми музичної освіти* : тем. зб. наук. праць. Київ, 1990. С. 15–25.
23. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : "ОВС", 2004, Вип. 12. С. 95-100.
24. Танько Т. П. Комплексні навчальні курси та їхнє значення у підготовці майбутніх вихователів-вчителів. *Теоретичне та методичне навчання та виховання*. Х. : ОВС, 2003. Вип. 11. С. 88-97.



25. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh., Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

**Ольга Кузнецова, Артем Бохолдін**

**ВРАХУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ  
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В ОРГАНІЗАЦІЇ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ  
ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ**

У монографії розглядаються принципи встановлення міжпредметних зв'язків фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв як важливої складової міждисциплінарної інтеграції з метою оптимізації професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, інтергрованого курсу “Мистецтво”, викладачів музичних дисциплін. Також обґрунтовується доцільність встановлення міжпредметних зв'язків за рахунок включення до програм всіх фахових та інтегрованих дисциплін. Особливість врахування міжпредметних зв'язків фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв в сучасності полягає в інтегруванні музичних дисциплін, оскільки освітня галузь “Культура і мистецтво”, а саме спеціальність “Музичне мистецтво” передбачає системне опанування різних видів музичного мистецтва та різнопланову музичну діяльність.

Якщо розглядати освітню галузь “Освіта/Педагогіка”, спеціальність “Середня освіта (Музичне мистецтво)”, то можемо зазначити, що окрім врахування міждисциплінарних зв'язків фахових музичних дисциплін є предмети вивчення Образотворче мистецтво та основи техніки малювання, бо спеціальність передбачає викладання інтегрованого курсу “Мистецтво”, де інтегруються предмети музичного та образотворчого циклу.

Вивчення фахових дисциплін та їх інтеграція в педагогічній практиці, забезпечує здійснення комплексного впливу на особистість через осягнення їхніх взаємозв'язків, усвідомлення можливості відображення дійсності мовою різних видів музичного мистецтва.

Саме вирішення питання організації педагогічних практик факультету мистецтв в яких враховуються міжпредметні зв'язки фахових дисциплін є актуальним завданням вищих закладів мистецько-педагогічної освіти. Професія педагога-музиканта як вид трудової діяльності включає вміння і навички педагогічної, виховної, організаторської, просвітницької, методичної, виконавської роботи, вміння застосовувати різні види музичної діяльності для обох вищевказаних спеціальностей, а в спеціальності “Середня освіта (Музичне мистецтво)” і навички та вміння в образотворчому мистецтві набуті в процесі вивчення фахових дисциплін. Студент має володіти вокально-хоровими навичками, вокальними, теоретичними, грати на музичному інструменті, інтегрувати види мистецтва та застосовувати всі міжпредметні зв'язки фахових дисциплін в процесі проходження педагогічної практики факультету мистецтв.

Педагогічна практика на факультеті мистецтв є одним з основних ланок теоретичної і практичної підготовки в діяльності студентів факультету. Різноманіття інноваційних процесів та міжпредметних зв'язків характерних як і для культурно-мистецьких шкіл, загальноосвітніх закладів, саме в концепції Нової української школи, яка передбачає інтеграцію мистецьких дисциплін – все це передбачає підготовку фахівців, які вміло застосовують у практичній діяльності сучасні музично-педагогічні технології, інтеграції музичних та мистецьких дисциплін, підготовка студентів які здатні до творчості, що мають індивідуальний стиль мистецької, музично-педагогічної діяльності. Музично-педагогічна практика у вищому навчальному закладі на факультеті мистецтв є необхідним етапом у підготовці майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва та інтегрованого курсу “Мистецтво” для викладацької діяльності як в початковій, базовій ланці загальної середньої освіти в концепції НУШ так і в мистецьких школах, викладання музичних

дисциплін у ВНЗ. Однією з головних умов підготовки до практики є успішне оволодіння студентами знанням фахових дисциплін з обраної спеціальності в галузях освіти “Культура і мистецтво”, “Освіта/Педагогіка”.

Педагогічна практика на факультеті мистецтв базується на набутих студентами знаннях і уміннях з дисциплін “Педагогіка”, “Психологія”, “Методика викладання музичних дисциплін”, “Методика музичної освіти”, “Основний музичний інструмент”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас і фаховий практикум”, “Теорія музики”, “Сольфеджіо”, “Історія музики” та багато інших фахових дисциплін, та вміння інтегрувати їх в процесі проходження практики з учнями та студентами для подальшого викладання в закладах загальної середньої освіти, мистецьких школах, фахових коледжах та вищих навчальних закладів мистецького спрямування.

Якщо розглянемо загальноосвітні навчальні заклади, можемо зазначити, що відповідно до вимог Концепції Нової української школи одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання в сучасній школі є інтеграція, під якою мають на увазі процес зближення і поєднання, тобто синтезу мистецьких предметів, а саме:

- музичне мистецтво;
- образотворче мистецтво;
- хореографія, оскільки починаючи з 4 класу в підручниках
- інтегрованого курсу “Мистецтво” додається багато теоретичного матеріалу з хореографії та танцювальної музики різних національностей. Тому вчителю музичного мистецтва або інтегрованого курсу “Мистецтво” в закладах загальної середньої освіти необхідно враховувати міжпредметний зв’язок мистецьких дисциплін для успішного проведення уроку музичного мистецтва або інтегрованого курсу “Мистецтво”.

Економічні, ідеологічні та соціокультурні процеси в Україні, що відбуваються з урахуванням загальносвітових гуманістичних тенденцій (зокрема, втілення у життя ідей Е. Фромма, В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського) впливають на докорінні зміни у національній системі освіти, в тому

числі відбуваються процеси модернізації на гуманістичних засадах. Розвиток особистості учня, залучення ціннісно-сміслових та почуттєво-емоційних чинників освітнього процесу окреслює і виводить роль естетичних компонентів уроків мистецтва на перше місце.

Відповідно, сучасна освіта формує знання та вміння учнів з відповідною ментальною підготовкою, де вміння синтезувати знання не є пріоритетним напрямком під час вироблення навичок з інформаційних технологій. Саме тому, створюється нова педагогіка визначальною рисою якої є інноваційність та інтеграційність (І. Дичківська). Органічне поєднання формальної і неформальної освіти, зміна моделі де є зосередження уваги на передачі інформації, у бік моделі, де відбувається збалансування переданої інформації та її обробку і подальше використання.

На даному етапі мистецька освіта не розглядається як замкнута система, що розвивається автономно щодо широких соціальних відносин і світового культурного контексту. Кроскультурний або мультикультурний діалог – це формування комплексу знань, умінь і цінностей, що ґрунтуються на визнанні свободи, демократії, солідарності й прав людини, що веде до розвитку, взаємодії та взаємозбагачення культур [31].

Саме тому, важливо сформувати і виокремити методичні засади формування учнів на уроках мистецтва через інтеграційний підхід, тобто врахувати всі міжпредметні зв'язки. Важливим етапом є врахування даної проблеми в навчанні студентів на педагогічних практиках факультету мистецтв.

Діагностика рівня розвитку пізнавальних процесів і музично-практичної діяльності в учнів, які навчаються за концепцією Нової української школи – різний. Він пояснюється темпами психологічного розвитку дитини, який залежить від умов життя та виховання в родині, в шкільних установах, індивідуальними задатками. Завдання вчителя, окрім розвитку й формуванню музично-естетичних смаків засобами музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, хореографії та інших музичних дисциплін та їх інтеграцію – розкрити творчий потенціал кожної дитини і сформувати високодуховну особистість.

Таким чином, С. Науменко визначила завдання музично-естетичного виховання:

– розвиток емоційної сфери дитини, естетичних емоцій і почуттів, що в сукупності дозволять переживати і усвідомлювати твори музичного мистецтва;

– виховувати активність музичного сприйняття та потяг до творчої діяльності.

У процесі проходження педагогічної практики студентами на факультеті мистецтв є визначені завдання вчителя музики на уроках мистецтва:

1. Навчити дітей слухати і розуміти музику, пробуджувати в них емоційну чуйність на різнохарактерні твори;

2. Встановити зв'язок музики з іншими предметами естетичного циклу та життям;

3. Встановити координацію руху і голосу;

4. Розвивати ладове чуття;

5. Навчити дітей відчувати рівномірну пульсацію в музиці;

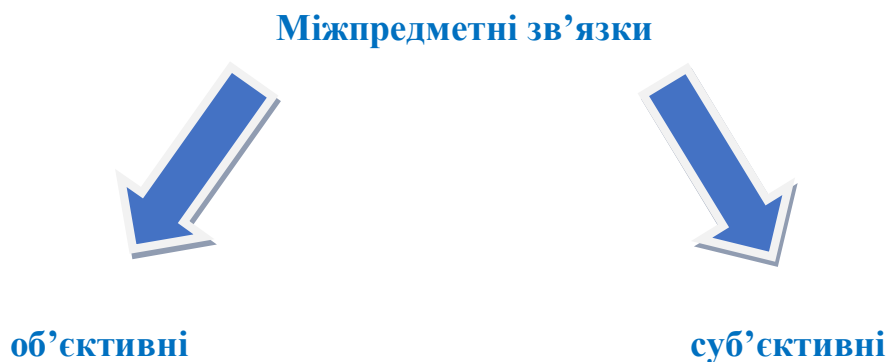
6. Викликати активне бажання до творчої діяльності.

Розглядаючи мистецькі школи, позашкільні навчальні заклади, вищі навчальні заклади мистецького спрямування, в які факультет мистецтв готує фахівців галузі знань “Культура і мистецтво” спеціальності “Музичне мистецтво” можемо зауважимо на важливості інтеграції музичних дисциплін та вдале застосування інтегративного підходу в роботі з учнями, вихованцями та студентами. Процес формування умінь інтегративного підходу у майбутніх фахівців являє собою взаємозв'язок музичних дисциплін, знань та умінь отриманих в результаті вивчення предметів фахового музичного спрямування та застосування між предметного зв'язку в процесі проходження педагогічної практики на факультеті мистецтв.

У майбутнього фахівця, який успішно опанував програму педагогічної практики на факультеті мистецтв мають бути навички та умінь застосовувати між предметний, а саме інтегративний зв'язок музичних дисциплін в процесі викладання у мистецьких школах, позашкільних навчальних закладах, вищих навчальних закладах мистецького та музично-педагогічного спрямування.

Важливим етапом в організації педагогічної практики на факультеті мистецтв є надання студенту вміння формувати заняття через інтеграцію, саме так, щоб всі вивчені фахові дисципліни допомогли йому у роботі.

Міжпредметний зв'язок – це вираз фактичних зв'язків, що встановлюються між різними навчальними предметами в процесі навчання або у свідомості студента вищого навчального закладу, так і учня мистецької або музичної школи.



*Об'єктивна сторона* міжпредметних зв'язків знаходить вираз у визначенні змісту навчання і враховується при розробленні навчальних планів, програм навчальних предметів, складанні підручників, навчальних і методичних посібників з відповідних навчальних предметів.

*Суб'єктивна сторона* міжпредметних зв'язків здійснюється викладачами в процесі навчання. Найбільш продуктивними при викладанні музичних дисциплін є застосування міжпредметних зв'язків з дисциплінами фахового спрямування так і гуманітарного циклу – народознавством, живописом, скульптурою, архітектурою, театром, кіномистецтвом, хореографічним творчістю.

Крім величезного емоційно-естетичного впливу, такі уроки стають джерелом справжнього художнього відкриття світу, стимулом до реалізації творчого потенціалу дітей, засобом формування справжнього художнього смаку. Між предметні зв'язки, що об'єднують зазначені галузі науки мистецтва дозволяють забезпечувати безперервність у формуванні комплексного сприйняття того чи іншого поняття. Ступінь залучення відомостей з різних галузей знань може бути різною –

від епізодичних одиничних вкраплень (довідок, невеликих повідомлень, ілюстрацій тощо) до порівняльного аналізу кількох явищ (тем, сюжетів, образів, ідей, концепцій).

Кращим проявом міжпредметних зв'язків є проведення занять та уроків інтегрованого типу. Такі заняття спрямовані на розширення знань учнів по заданій темі з музичних дисциплін, формування у них здатності системно сприймати предмет з різних боків, сприяють активізації мислення учнів, розвитку ініціативності, самостійності, креативності та критичності мислення, значно підвищують ефективність навчання, сприяють формуванню соціокультурної компетенції учнів.

Міжпредметні зв'язки фахових дисциплін розглядаються, як мета навчання. Стосовно до музичного навчання поняття між предметний зв'язок або може мати кілька значень: створення в учнів та студентів цілісного уявлення про музичний світ. В результаті такої взаємодії фахових дисциплін є можливість отримати ті знання, які дозволяють побачити зв'язок між окремими музичними поняттями, уявити музичний світ як єдине ціле; знаходження спільної платформи зближення предметних знань (тут інтеграція – засіб навчання). На даному етапі наявних предметних знань отримуються нові уявлення про музичне мистецтво, постійно доповнюючи і розширюючи розвиток музичного інтегративного мислення (тут інтеграція результат навчання). В процесі порівняння, роблячи логічні висновки, бачучи даний музичний об'єкт з різнобічної сфері вистав та музичних понять, встановлюючи зв'язки між різними формами розумових понять.

Міжпредметна інтеграція на уроках в школах мистецтв може здійснюватися шляхом об'єднання кількох навчальних предметів навколо певної теми або понять. Зв'язок різних видів музичного мистецтва, живопису і архітектури відома з давніх часів і до цього часу залишається найбільш потрібовим видом інтеграції. Адже музичні дисципліни викликають слухові уявлення, живопис – зорові, архітектура – просторові, а їх поєднання створює цілісну картину буття. Інтеграція різних видів мистецтва на уроках дозволяє наділити твір одного виду мистецтва рисами іншого, тим самим значно збагативши внутрішній світ учнів, їх образне,

емоційне мислення. Інтеграція в музичних школах, школах мистецтв, закладах вищої мистецької освіти передбачає застосування міжпредметних зв'язків на уроках та заняттях, бо це є дієвим чинником у вивченні предметів фахового мистецького спрямування.

Важливо зауважити, що між предметні зв'язки фахових дисциплін в організації педагогічної практики на факультеті мистецтв, а саме у підготовці студентів спеціальності “Музичне мистецтво”, як викладачів мистецьких шкіл і можемо виокремити два етапи міжпредметних зв'язків:

– внутрішньопредметна інтеграція, коли розширюється вихідна проблема і поглиблюється коло пов'язаних з нею знань.

– міжпредметна інтеграція – об'єднання кількох навчальних предметів навколо певної стрижневої теми або головних понять. Це – взаємозв'язок різних предметів музично-теоретичного та практичного характеру – таких, як: сольфеджіо, музична література, вокал, хоровий клас, основний інструмент, акомпанемент.

У музичній школі, школах мистецтв, вищих навчальних закладах мистецького спрямування інтеграція предметів здійснюється багатопланово, хоча найбільш характерні зв'язки при паралельному вивченні предметів. Навчання гри на основному музичному інструменті і уроки музичної грамоти (сольфеджіо) мають постійний зв'язок протягом всього навчання, їх інтеграція є особливо відчутною. Музична література з перших же уроків або занять використовує досвід і знання учнів та студентів, набуті на попередніх заняттях, встановлюючи зв'язки з кожною паралельною дисципліною. Це дозволяє не тільки використовувати на заняттях певної музичної дисципліни знання і навички, набуті на інших заняттях, але і закріплювати, удосконалювати їх, застосовувати в інших музично-дидактичних ситуаціях.

Уявлення учнів, студентів, вихованців про музику стають різнобічними, а знання більш глибокими. Виходячи з вищевикладеного починається розуміння що, наприклад, без розвитку слухових уявлень на уроках сольфеджіо знижуються успіхи в грі на інструменті, а музична література допомагає



зрозуміти і відчувати красу музики, яку вони виконують і слухають на інших предметах фахового мистецького спрямування. Інтеграція знань, одержуваних і засвоєних на всіх заняттях, як і в музичній школі так і закладах вищої мистецької освіти є характерною особливістю освітнього процесу.

Така інтеграція надзвичайно важлива, адже тільки розуміючи історичну цінність, особливості створення музичного твору, його ідеологічну, стильову, жанрову спрямованість, розмаїття виразних засобів, отже можна отримати цілісне уявлення про твір.

Розглядаючи міжпредметний зв'язок дисциплін теоретичного циклу зі спеціальністю (музичний інструмент, хорове диригування, спів тощо) використовуються традиційні форми роботи. На занятті сольфеджіо найважливішу форму роботи – аналіз музичних творів – можна побудувати шляхом інтеграції з предметом фаху. Репертуаром для тематичного аналізу може бути запропонований з творів за спеціальністю, що значно полегшує їхню роботу з вивчення і запам'ятовування тексту. Здобувачі мистецької музичної освіти використовують для аналізу твір зі свого репертуару, розбирають епоху, в якій жив композитор, історію написання твору, музичну форму, будову кожної фрази, мелодійну лінію, інтервали, акорди, тональний план, знаходять кульмінацію, засоби музичної виразності, які використовував композитор.

Таким чином, чим більше студент дізнається про свій твір, тим краще може зрозуміти, полюбити, і, що найголовніше, краще виконати цей твір та навчити і в проходженні педагогічної практики, так і в подальшій роботі. Така практика допомагає у самостійних завданнях у роботі над твором. Адже дуже часто головною проблемою у навчанні є домашня підготовка до заняття за фахом. Виконавські навички допомагають при таких формах роботи, як підбір мелодій по слуху, акомпанементу до диктантів і створеними мелодіями, а це в свою чергу, позитивно впливає на навички читання з листа і підбору по слуху на уроках зі спеціальності, що стосується будь-якого фаху музичного спрямування.

В процесі виконання творчих завдань на заняттях зустрічаються завдання, наприклад, скласти мелодію, записати її, а

потім виконати. При підборі акомпанементу також мелодія або пісня виконуються на занятті. Таким чином учень або студент, в залежності від виду практики у рівнях вищої освіти, використовує на занятті сольфеджіо свої виконавські навички. На заняттях слухання музики і музичної літератури доцільно розвивати кругозір. В якості домашнього завдання використовуються форми доповіді, твори, роздуми про композитора, вивчається на уроках фаху. При цьому можна ставити різні завдання:

- збір відомостей про епоху в цілому;
- про композитора – автора конкретного твору;
- про особливості його музичного стилю;
- про історію написання твору, що значно полегшить відтворення образу, передачу ідейного і емоційного задуму композитора в роботі над твором.

Вивчення засобів музичної виразності також дуже дієвим є вибір музичного твору, який вивчається на предметі зі спеціальності. Наприклад, один учень або студент виконує твір, а інші повинні знайти знайомі засоби музичної виразності: жанр, лад, ритм, штрихи, регістр та ін. Така форма роботи відіграє величезну роль в усвідомленні розвитку образу музичного твору. Для професійного та правильного виконання важливими є також знання форми твору і вміння чути як кожную його частину, так і розуміти весь твір в цілому, тому при роботі на уроці музичної літератури над видами музичних форм, знову слід звертатися до матеріалу з занять фахового предмету.

Зазначені види діяльності відіграють важливу роль у вирішенні специфічних завдань, орієнтованих на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, вчителів інтегрованих курсів, викладачів музичних дисциплін до музичного навчання учнів та студентів і постійне особистісно-професійне вдосконалення самого педагога-музиканта.

Важливим є впровадження в педагогічну практику багатопрофільний характер професійної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва, інтегрованого курсу “Мистецтво”, викладача мистецьких шкіл та вищих навчальних закладів що зумовлює не тільки необхідністю розвитку особистості фахівця, що

володіє високим професіоналізмом, широким кругозором, професійно-педагогічною культурою, але й формування професійної компетентності в процесі застосування всіх видів музичної та мистецької діяльності загалом, набутих у вивченні фахових дисциплін.

Успішністю вирішення даної проблематики є міжпредметний зв'язок фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв, який дає можливість установити необхідні взаємозв'язки між різними видами професійної музичної та мистецької підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також майбутньої музично-педагогічної діяльності, забезпечити міжпредметні зв'язки.

Головна проблематика в полягає у формуванні цілісного сприйняття особистістю всіх видів діяльності і комплексної реалізації їх на практиці під час музичного навчання учнів. У зв'язку з цим актуальним є дослідження процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з точки зору вміння застосовувати набуті знання отримані в процесі вивчення фахових музичних дисциплін.

Пристаючи до практичної реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва, викладачів музичних дисциплін, структуруючи блок фахових дисциплін та визначаючи семантичну сітку дисциплін і понять, виходячи з моделі підготовки фахівця й необхідності формування одного з найважливіших його професійних якостей професійного мислення.

Умовою, що сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі, є необхідність забезпечення наступності й безперервності в розвитку понять. Тому спираючись на досвід та допомогу викладачів фахових дисциплін треба визначити стрижневі поняття у змісті фахових дисциплін, найбільш значимі для майбутньої професійної діяльності зазначених фахівців і доцільно скласти глосарій викладача музичних дисциплін.

Міжпредметні зв'язки є однією зі сторін принципу систематичності та ефективним шляхом розвитку мислення. У зв'язку з цим він виділяє види організаційно-методичних зв'язків,

які можна поділити на групи: за способами засвоєння зв'язків у різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою здійснення (міжкурсові, внутрішньо циклові, міжциклові); за часом здійснення (послідовні, супровідні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за постійністю реалізації (епізодичні, систематичні); за рівнем організації навчального процесу (поурочні, тематичні та ін.).

Врахування міждисциплінарних зв'язків в організації педагогічних практик на факультеті мистецтв, як результат необхідна для забезпечення викладання іншої дисципліни. Виконання навчальних і навчально-професійних робіт, пов'язаних з вивченням матеріалу фахового предмету й розвитком елементів професійного мислення широко використовується (особливо на практичних заняттях) у процесі викладання дисциплін “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Основний музичний інструмент”, “Фаховий практикум”, “Історія музики”, “Спів” тощо.

Міждисциплінарні зв'язки як результат повинні ініціюватися, щоб сприяти процесу формування професійного мислення як методу й механізму викладання фахівцями музичних дисциплін.

Дослідження і публікації останніх років дають підстави свідчити про особливу увагу до пошуку шляхів удосконалення процесу зв'язку міжпредметних фахових дисциплін в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

У зв'язку з тим, що система підготовки вчителя музики у вищій школі включає низку складових (загальнопедагогічну, музично-теоретичну, методичну, диригентську, вокально-хорову, інструментальну підготовку), більшість наукових праць присвячено вивченню окремих питань професійної підготовки, а підготовка в спеціальних музичних (виконавських) класах найчастіше розглядається окремо від педагогічної. Значущість окремих напрямів музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтовно досліджено в працях Л. Масол, Т. Рубля, О. Лобова, Г. Падалки, О. Щолокової. Проте сучасний рівень педагогічної науки дає підставу говорити про необхідність вдало застосовувати в практичній діяльності всіх вивчених музичних

дисциплін фахового спрямування в єдності і взаємозв'язку. Про необхідність поєднання у процесі професійної підготовки педагогів-музикантів музично-теоретичних, виконавських, педагогічних компонентів наголошується в дослідженнях багатьох учених. Водночас, як свідчить вивчення масової практики музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти, розв'язання проблеми між предметних фахових і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва знаходиться на досить низькому рівні.

Дана тема являє собою розкриття необхідності і шляхів реалізації міжпредметного зв'язку фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до музичного навчання учнів.

Музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва інтегрує в собі весь комплекс педагогічних і спеціальних (музичних) знань, умінь, здібностей. Однак в організації професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких шкіл, викладача музичних дисциплін не завжди знаходить відображення важливий принцип організації процесу професійної підготовки – єдність педагогічної та спеціальної (музичної) підготовки. У зв'язку з цим істотно розширюється поняття про значення міжпредметної спрямованості в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

На рівні викладання педагог вибудовує концепцію побудови зв'язку між предметних дисциплін в контексті майбутньої професійної діяльності студента з урахуванням професійно-педагогічної спрямованості навчання на педагогічній практиці. Навчальна діяльність викладача при цьому спрямована на отримання студентами комплексного знання музичних дисциплін; формування як загальнопедагогічних, так і спеціальних (музичних) умінь, навичок, здібностей.

На рівні навчальної діяльності студента відбувається залучення кожного майбутнього фахівця в активну пізнавальну діяльність, яка вимагала б застосування як спеціальних (музичних) знань і умінь, так і загальнопедагогічних; а також чіткого усвідомлення, коли, яким чином і для чого ці знання і вміння

можуть бути застосовані. Оскільки в професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва педагогічна та музична складові представлено нерозривно (учитель і музикант), то і процес навчання студентів необхідно будувати на основі інтеграції цих складових, та зазначимо про зв'язок між предметних музичних дисциплін, та вміння використовувати всі набуті знання отримані з вивчення фахових музичних дисциплін в педагогічній практиці.

Безпосередньо вказаний цикл навчальних дисциплін пов'язаний з методиками навчання і виховання та педагогічною практикою, а опосередковано – з фаховими дисциплінами. Центральною ланкою, яка поєднує дисципліни музичного і педагогічного циклів є курс “Методика музичної освіти”, оскільки такий курс відбиває і музичні, і психолого-педагогічні питання. У методиці музичної освіти інтегруються методика викладання гри на музичному інструменті, методика диригування і методика постановки голосу, які знаходять своє вираження в практичній діяльності вчителя музичного мистецтва в процесі музичного навчання учнів.

У процесі розкриття теми дійшли висновку, що зв'язок між предметних фахових дисциплін у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає забезпечення її професійно-педагогічної спрямованості. Тому в процесі вивчення даного питання, а саме зв'язку між предметних фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв, можемо зазначити про важливість вивчення та застосування всіх видів музичної діяльності отримані в процесі вивчення наступних курсів: фаховий практикум, гра на музичному інструменті, диригування, вокал, теорія музики, сольфеджіо, хоровий спів тощо. Надаючи студентам знання спеціальних музичних дисциплін у підготовці вчителя музичного мистецтва, наголошуємо на тісному між предметному зв'язку у цій професії. Поряд із вагомістю фахових (спеціальних) дисциплін, підкреслюємо роль педагогіки, психології, методики музикознавчих дисциплін, акцентуємо увагу на їх взаємозв'язку та як вони можуть інтегруватися з грою на музичному інструменті, диригуванні, вокалом тощо. Це надає можливість студентам побачити зв'язок фахових дисциплін.

На прикладі навчальна програма з диригування передбачає вивчення шкільного пісенного та хорового репертуару. Його опанування значною мірою орієнтує та спрямовує студентів на професію вчителя музичного мистецтва. Під час зв'язку вокально-хорових дисциплін з курсом “Фаховий практикум” студенти добирають музичні твори відповідно до вікових особливостей дітей, створюють анотації до обраних вокально-хорових творів. При цьому майбутні вчителі музичного мистецтва аналізують не тільки музично-теоретичні аспекти музичних творів, а й здійснюють їх психолого-педагогічну характеристику, виховні можливості тощо.

Зв'язок міжпредметних дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв в даному випадку не заперечує предметну систему навчання і виховання майбутнього фахівця. Проте на перший план виступає завдання цілісної професійної підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів музичних дисциплін з опорою на знання та вміння, отримані студентами в процесі вивчення музичних дисциплін фахового спрямування. Зв'язок міжпредметних дисциплін професійно-педагогічної підготовки фахівців сприяє забезпеченню формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музичного навчання в рамках реалізації інтеграційних процесів у музично-педагогічній системі, якщо:

- розкрито суть наукових уявлень про зв'язок міжпредметних дисциплін;
- виділено теоретико-методологічні і навчально-методичні засади музичної інтеграції;
- визначено особливості перебігу інтеграційних процесів організації педагогічних практик факультету мистецтв.

Орієнтація освітнього процесу на набуття і віддачу необхідних знань, розвиток і реалізацію освітніх умінь виступає як необхідні взаємопов'язані і взаємозалежні ознаки професійної діяльності викладачів музичних шкіл, шкіл естетичного виховання, закладів загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів мистецької освіти.

Сучасні підходи до освітнього процесу нової генерації передбачають орієнтацію уваги на розвиток гуманітарного світогляду та творчого потенціалу. У процесі професійної підготовки студентів як педагогів музичного мистецтва, зокрема інструменталістів, диригентів, вокалістів, вчителів музичного мистецтва та інтегрованих курсів “Мистецтво”, виконавським дисциплінам відведено особливе місце в системі фахових предметів.

Специфіка виконавської діяльності педагога-музиканта вимагає володіння багатьма професійними знаннями та вміннями, які були б міцним підґрунтям при викладанні різних предметів мистецького циклу, вміння ці знання інтегрувати для кращого розуміння і засвоєння учнями матеріалу. Також студент повинен володіти багатьма музично-теоретичними знаннями, які б сприяли підвищенню його професійного рівня.

Не достатньо бути фахівцем тільки з гри на фортепіано або з інших музичних інструментів, з хорового співу чи вокалу. Щоб бути справжнім виконавцем чи вміти грати в ансамблі, акомпанувати, добре читати з листа, транспонувати і навіть імпровізувати, викладати предмети мистецького музичного циклу треба добре знати музично-теоретичні дисципліни.

Міжпредметні зв'язки в музичній освіті забезпечують:

- систематичне засвоєння музично-теоретичної інформації та практично-виконавських умінь;
- формування естетичного відношення до музики;
- залучення до різноманітних форм музично-творчої діяльності;
- створення умов для задоволення музичних інтересів.

Міжпредметні зв'язки дають можливості:

- аналізувати особливості музичної мови як відродження духовного світу людини, порівнювати поліфонічну та гомофонно-гармонічну музику та твори різних жанрів за їх призначення;
- усвідомлювати зміст виконаних музичних творів, виражати власні емоційно-естетичні ставлення до них, засвоїти та закріпити основні музичні поняття і терміни (поліфонія, гомофонія),

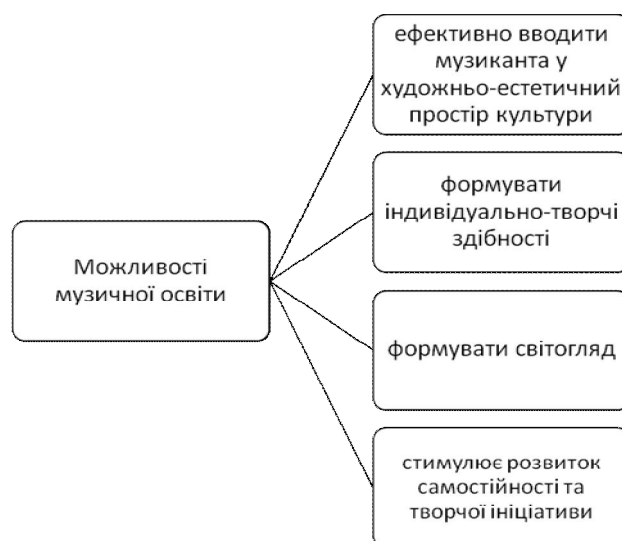


усвідомити роль музичного мистецтва в духовному житті особистості та духовної сутності музичних творів;

– визначити специфіку музики, форм прояву характерів людей, станів природи, формувати особисті потреби у слуханні та виконанні найкращих зразків музичного мистецтва (емоційний вплив: ліричний, драматичний);

– порівнювати та характеризувати особливості побудови, розвитку різних музичних творів за жанрами і формами.

Досягнення успіху у музичній освіті великою мірою обумовлене відповідністю методичних позицій викладача, під творчим керівництвом якого відбувається опанування музичного мистецтва. Неможливо вивчати одне, не торкаючись іншого предмету. Інтеграція наукових знань ставить нові вимоги до фахівців (див. мал. 2).



Актуальність міжпредметних зв'язків в організації педагогічних практик на факультеті мистецтв є очевидною. Вона зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція суспільних, професійних музичних, природничих і технічних знань. Людині вже недостатньо знань лише в одній галузі науки, необхідні міжпредметні зв'язки.

1. Міжпредметні зв'язки як один зі способів здійснення кожного з принципів навчання.

2. Міжпредметні зв'язки як самостійний принцип побудови дидактичних систем локального характеру в предметній системі навчальної діяльності.

У процесі навчальної діяльності варто відобразити застосування, розвиток, закріплення та узагальнення знань і вмінь, набутих під час вивчення інших предметів. Основні функції міжпредметних зв'язків відображені на мал. 3.



Вони націлені на формування цілісної системи знань, що є одним із критеріїв відбору та координації навчального матеріалу в програмах фахових предметів.



Принцип міжпредметних зв'язків націлює на формулювання проблеми, питань та завдань, що орієнтовані на застосування й синтез знань та вмінь із різних предметів.

Систематичне використання міжпредметних зв'язків створює можливості широко використовувати дидактичні матеріали та

засоби наочності, які належать до одного навчального предмета, під час вивчення інших фахових дисциплін.

В організації педагогічних практик на факультеті мистецтв виникає потреба в комплексних формах, що мають міжпредметний зміст.

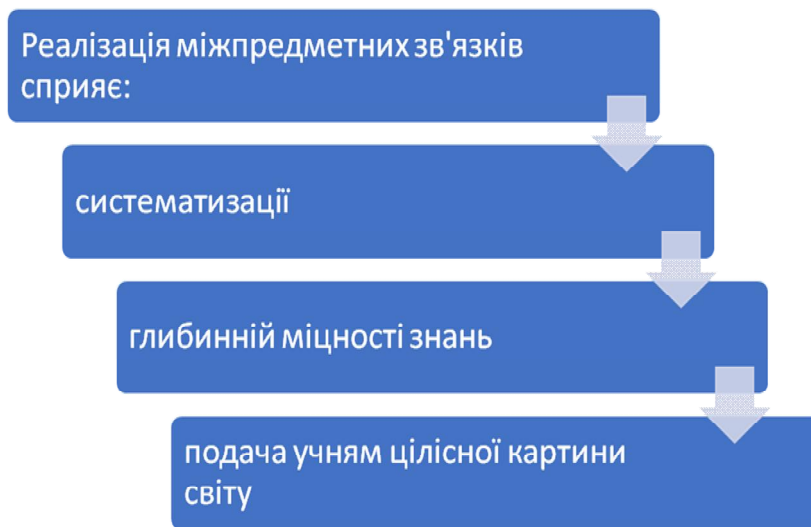


Такі форми вимагають координації діяльності майбутніх музичних педагогів взаємовідвідування уроків.

Міжпредметні зв'язки фахових дисциплін посилюють узагальнений характер змісту навчального матеріалу, який вимагає зміни методів навчання в музичному мистецтві. Виникає потреба в колективних формах організації навчальної роботи, які найліпше забезпечують вирішення міжпредметних проблем, створюючи умови для прояву знань та інтересів з інших фахових предметів. Водночас можливий успіх для кожного.

Сучасні програми з низки навчальних фахових предметів вимагають умінь оцінного характеру. Отже, навчання на підставі різнобічних міжпредметних зв'язків фахових дисциплін активно формує стійкі широкі світоглядні пізнавальні інтереси, що особливо ціннісно для всебічного розвитку особистості.

Навчальні фахові предмети у відомому сенсі починають допомагати один одному. У послідовному принципі міжпредметних зв'язків містяться важливі резерви дальшого вдосконалення освітнього процесу.



Посилюючи реалізацію міжпредметних зв'язків фахових дисциплін в організації педагогічних практик факультету мистецтв, ми можемо більш точно визначити роль наших предметів у майбутньому житті студентів, як майбутніх викладачів.

### Перелік використаних джерел

1. Міжпредметні зв'язки під час вивчення основ наук. URL: [http://pidruchniki.com/90503/pedagogika/mizhpredmetni\\_zvyazki\\_vivchennya\\_osnov\\_nauk](http://pidruchniki.com/90503/pedagogika/mizhpredmetni_zvyazki_vivchennya_osnov_nauk) (дата звернення 18.04.2018 р.)
2. Навчально-методичний посібник “Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу “Мистецтво” у 3-4 класах на засадах компетентнісного підходу”. Київ : Генеза, 2020. 160 с. : іл. (с. 51).

3. Глинська Є. А. Міжпредметні зв'язки в навчанні. Е. А. Глинська, С. В. Титова. 3-е вид. Т. : Інфо, 2007. 44 с.
4. Данилюк Д. Я., Зверев І. Д. Навчальний предмет як інтегрована система. Міжпредметні зв'язки у зв'язку в сучасній школі. 2-е вид. М. : Педагогіка. 2006. 195 с.
5. Курдибаха М. Інтеграція різних видів мистецтва на уроках музики. *Шкільний світ*. 2013. № 3.
6. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач – студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти; Одеський нац. університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2003. 254 с.
7. Масол Л. Методика навчання інтегрованого курсу “Мистецтво” у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2019. 11-24 с.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 272 с.
9. Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. (1993), London : Falmer Press, P. 19-25.
10. Gunrt H., *Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory*. Y : Intern Un. Pr., 2007, 456 p.
11. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh., *Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.*
12. Willoygby D., *The World of Musik*. Third ed. Boston : MacGraw-Hill, 1996, 381 p.

Надія Голубицька, Ольга Кузнецова

## ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Розглядаючи тему “Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: міжпредметні зв’язки”, з розуміння що саме зараз, у цей складний час, йде реальне відродження тих ціннісних основ нашого суспільства, до якого система вітчизняної освіти прагнула прийти. Мова йде не тільки про результативність у галузі набуття майбутніми викладачами мистецьких дисциплін, педагогами-музикантами професійної компетентності, але й про результативність у царині формування особистості сучасного вчителя музичного мистецтва, здатного до провадження провідної місії – формування модерної української нації як повноцінного суб’єкта й активного рушія розвитку світової спільноти.

Адже в такий відповідальний період, в час, коли українців як націю бажають стерти з лиця Землі, особливо гострим, на часі, є питання спрямованості української педагогічної думки на відновлення й переосмислення виховних ідеалів українства, закладених українською народною педагогікою ще з прадавніх часів. Саме цінності й виховні ідеали української народної педагогіки і стали фундаментом для створення визначного світового феномену – феномену української національної духовної й матеріальної культури.

Осмислення сучасними вітчизняними науковцями – філософами, педагогами, мистецтвознавцями (В. Андрущенко, Г. Волинка, С. Гончаренко, А. Іваницький, А. Козир, Н. Коротеєва, Л. Куненко, Г. Лозко, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін.) пріоритетної фундаментальної значущості національної культури для напрямків, темпів і якості освітньої політики у цілому, розвитку її нормативно-правової бази, науково-теоретичних, методологічних засад і методичного забезпечення, обумовлює визначення

української народної педагогіки, що концентрує в собі систему цінностей українського етносу, в якості однієї з засадничих констант основ вітчизняної педагогіки вищої школи.

У той же час, проблематика національно-культурного розмаїття та самовираження, а ми полікультурна нація. ЮНЕСКО у “Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження”, є підтриманою в Україні на законодавчому рівні, зокрема, в нормативно-правовій базі, розробленій МОН. Концептуальні положення розвитку вітчизняної освіти, викладені в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, в “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” тощо, передбачають не тільки підвищення якості освіти, професійного рівня педагогічних кадрів на основі її невіддільності від національного ґрунту, але й творчу взаємодію різних освітньо-педагогічних систем, що базуються на розмаїтті культур різних етносів.

Отже, зважаючи на важливість значення культур різних етносів для розбудови національних освітніх систем, їх взаємодії та взаємозбагачення, перед українською сучасною педагогікою мистецтва постає завдання – створити такі методики, які дозволили б сформувати у майбутніх фахівців-музикантів культуру, яка, з одного боку, забезпечувала б їх інтелектуально-творчий розвиток на основі системи цінностей українського етносу, а з іншого боку, спрямовувала їх подальшу фахову діяльність на формування в підростаючого покоління компонентів духовності згідно виховних ідеалів української народної педагогіки. Подальше розроблення методичного забезпечення, окреслення педагогічних умов ефективного формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва вимагають дослідження педагогічного потенціалу процесу вокально-хорового навчання з позицій його постійного удосконалення. Особливого значення це питання набуває в умовах докорінного реформування системи мистецької освіти в контексті упровадження національних гуманістичних навчально-виховних традицій, запровадження європейських освітніх стандартів тощо.

Визначаючи вокально-хорове навчання в якості опорного сегменту фахового навчання, доцільно зауважити, що компетенція у галузі вокально-хорової роботи є важливою складовою професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [3]. Процес вокально-хорового навчання відповідає за набуття, засвоєння й накопичення комплексу знань, умінь і навичок у царинах диригування хором колективом, провадження навчально-репетиційної та виконавської роботи із хором (в якості хормейстера і хориста – учасника хорового колективу), організації й керівництва колективним музикуванням школярів, володіння класичними та сучасними методиками роботи з хором, комплексного опрацювання хорових партитур тощо.

Слід зауважити, що різні аспекти удосконалення вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих музично-педагогічних навчальних закладах незмінно привертають увагу методистів у галузі музичного навчання, педагогів-музикантів та практикуючих диригентів – керівників хорових колективів.

Зокрема, аспект творчої взаємодії керівника із хором колективом висвітлено у працях таких відомих музикантів, диригентів-виконавців, як В. Живов, Ф. Колесса, А. Пазовський, К. Пігров, В. Соколов, П. Чесноков та ін. Технологічно-репетиційні аспекти роботи з хором (робота над чистотою інтонування, артикуляцією, хором строем тощо) були висвітлені у працях В. Ємельянова, О. Іванова-Радкевича, Г. Сагайдака, Б. Тевліна та ін. Аспекти формування вокально-виконавських умінь в процесі вокально-хорового навчання цікавили П. Ковалика, А. Лашенка, В. Мініна та ін. Вокально-хорова робота в аспекті розучування із хором колективом музичного твору, створення інтерпретаційного концепту представлена у методичних розробках А. Болгарського, М. Віханської, А. Єгорова, А. Козир, Л. Куненко, Г. Савчук, Є. Савчука та ін.

Зокрема, Є. Савчук наполягає на необхідності максималізації практичного спілкування студента з хором колективом в процесі вокально-хорового навчання поряд із паралельним підвищенням теоретичного рівня майбутніх диригентів, зокрема, у галузі



хорознавства [18, 22]. М. Віханська стверджує про необхідність під час вокально-хорового навчання студентів "... всебічного пізнання і глибокого аналізу явищ хорової творчості різних епох і стилів, питань взаємодії жанрів, внутрішньої еволюції кожного з них" [6, 126].

На думку А. Болгарського, "...цілеспрямована і регулярна робота над оволодінням навичками керування хором, засвоєнням всього багатогранного комплексу вокально-хорових засобів музичної виразності дає змогу майбутнім керівникам шкільних хорових колективів розвинути творчу уяву, художній смак, уміння на високому художньому рівні розкривати творчий задум композитора" [5, 11].

Початок ХХ сторіччя в Україні був ознаменований появою блискучої плеяди національних педагогів-музикантів, композиторів, хорових диригентів, теоретиків і методистів музичного навчання, до якої належали Ф. Колесса, М. Леонтович, Л. Ревуцький, К. Стеценко та ін. Ними були закладені концептуальні основи сучасної національної музичної освіти загалом і системи національного вокально-хорового навчання зокрема, що органічно продовжили потужні українські традиції вокально-хорового мистецтва, починаючи від теоретичних розробок "Мусікійської граматики" М. Дилецького, партесних концертів М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя тощо.

Існуюча на сьогоднішній день в Україні система вокально-хорового навчання, яка функціонує в межах вищих музично-педагогічних навчальних закладів – факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів, спрямована на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва і передбачає наступні концептуальні засади:

– продуктивність навчальної диригентської та вокально-хорової діяльності як ефективної форми особистісного інтелектуально-творчого розвитку студентів (А. Авдієвський, А. Болгарський, П. Ковалик, П. Муравський, Є. Савчук та ін.);

– цілісність філософсько-естетичних, психолого-педагогічних і музично-творчих аспектів вокально-хорового навчання (Д. Болгарський, А. Козир, Л. Куненко, І. Топчієва та ін.);

– інтенсивне оволодіння формами і методами музично-педагогічної творчості, які застосовуються на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі (А. Болгарський, Д. Болгарський, І. Коваленко, А. Козир, І. Топчієва, О. Хижна та ін.).

Теоретики й методисти музичного навчання й виховання, мистецтвознавці, практикуючі диригенти відмічають значні потенційні можливості вокально-хорового навчання як ефективного інструменту формування духовної культури, гуманістичних цінностей, художньо-естетичних смаків та ідеалів, музично-творчих здібностей особистості. Зокрема, Б. Асаф'єв зазначав, що "...ніяке інше мистецтво не в змозі сприяти розвитку особистості так сильно, як музика..." [4, 18].

Дослідження, науково-теоретичне обґрунтування й визначення компонентних складових етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає застосування відповідного напрямку в спеціальній методології педагогічної науки, на базі якої можна було б найбільш ефективно здійснювати подальше формування досліджуваного феномена. До такого напрямку, на нашу думку, належить системний підхід. Адже саме цей підхід, за висловом С. Гончаренка "...спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину" [8, 423].

Застосування системного підходу під час окреслення компонентних складових етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує дослідження структури цього феномена з позицій цілісності. Залучення системного підходу дозволяє виявити всі можливі міжкомпонентні та міжфункціональні зв'язки, не заперечуючи певне абстрагування визначених структурних компонентів та функцій.

Під час дослідження компонентних складових етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на системний підхід спиралися Л. Северинова, О. Хоружа [19; 21]. О. Хоружа, розглядаючи зміст етнопедагогічного мислення, проблематика якого є похідною від

проблематики етнопедагогічної культури, також у своєму дослідженні базувалася на системному підході, що обумовлював бачення етнопедагогічного мислення в якості структурного елементу цілісної системи етнопедагогічної культури [21].

Проблематика системного підходу як важливого напрямку в спеціальній методології наукових досліджень загалом і педагогічних досліджень зокрема була розроблена й висвітлена в роботах Р. Акофа, С. Архангельського, А. Берга, В. Беспалька, Р. Берталанфі, Н. Вінера, С. Гончаренка, У. Р. Ешбі, Ф. Корольова, Л. Мазеля, В. Ніколаєва та ін. С. Гончаренко визначив завданням системного підходу “...розробку методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем” [8, 423].

Ф. Корольов у своїй науковій праці “Системний підхід і можливості його застосування у педагогічних дослідженнях” розробив, теоретично обґрунтував і визначив ряд ознак і рис великих систем, що включають: цілісність як найважливішу характерну особливість системи; обов’язкову взаємодію складових системи; функціонування певних міжкомпонентних зв’язків тощо.

О. Хоружа, узагальнюючи характерні властивості системного підходу, зазначає такі ознаки складних систем, як наявність багатьох елементів, певні зв’язки і відношення між означеними елементами, що обумовлюють цілісність системи у цілому. Дослідниця, розглядаючи проблему етнопедагогічного мислення, вказує на зовнішню та внутрішню сторони функціонування педагогічних об’єктів-систем у контексті системного підходу. Зовнішня сторона функціонування таких об’єктів-систем дозволяє розглядати їх в якості конкретних елементів більшої системи. Внутрішня ж сторона передбачає наявність у таких педагогічних об’єктів-систем власних компонентних складових, що, у свою чергу, утворюють цілісну систему [21].

З огляду на вищезазначене, зовнішня сторона функціонування етнопедагогічної культури в контексті системного підходу дозволяє розглядати досліджуваний феномен в якості елементу більшої системи – системи педагогічної культури вчителя музичного мистецтва як загальної “...сукупності досягнень в галузі навчання і

виховання” у контексті розвитку суспільно-педагогічної думки й практики [8, 349]. Внутрішня ж сторона функціонування етнопедагогічної культури в контексті системного підходу передбачає наявність у досліджуваного феномена власних компонентних складових, що забезпечують утворення багатовимірної, цілісної, динамічної системи.

В. Ніколаєв, підходячи до визначення етнопедагогічної культури вчителя з позицій внутрішньої сторони застосування системного підходу, визначив цей феномен в якості складної багатовимірної системи, що інтегрує в собі єдність етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічного мислення та етнопедагогічної діяльності як трьох компонентних складових [14]. Погоджуючись із науково-теоретичним обґрунтуванням змісту етнопедагогічної культури вчителя, проведеного В. Ніколаєвим, слід зауважити, що з метою більш детального й цілісного розроблення компонентної структури досліджуваного феномена доцільно було б уточнити визначення компонентних складових.

Категорії “етнопедагогічне мислення”, “етнопедагогічна свідомість” і “етнопедагогічна діяльність”, окреслені В. Ніколаєвим як компонентні складові етнопедагогічної культури вчителя, у свою чергу, стали предметом окремих наукових досліджень. Зокрема, проблематиці етнопедагогічного мислення присвячено дослідження О. Хоружої “Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики” [21]. Отже, визначаючи етнопедагогічну культуру як складну систему, враховуючи необхідність ретельного розкриття змісту та взаємодії всіх її складових, ми вважаємо за доцільне врахувати у формулюваннях визначень структурних компонентів, з одного боку, більшу деталізацію й конкретизацію порівняно із формулюваннями, створеними В. Ніколаєвим, з іншого боку, провести певні узагальнення.

Розглядаючи сутність понять “етнопедагогічна свідомість” і “етнопедагогічне мислення”, визначених В. Ніколаєвим в якості першого і другого компонентів етнопедагогічної культури, слід зауважити про когнітивно-інтелектуальну основу взаємозв’язку категорій “свідомість” і “мислення”, про що свідчать відповідні

словникові визначення. Зокрема, “Український педагогічний енциклопедичний словник” визначає свідомість як “...властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові”, що “...виникає тільки в суспільстві” [14]. У той же час, В. Коротаєва, визначаючи поняття “мислення” стверджує про “...соціально обумовлений, пов’язаний із мовленням психічний процес ... узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу ...” [12, 41].

Аналіз вищенаведених та інших трактувань понять “свідомість” і “мислення” дозволяє констатувати, що обидві категорії корелюють між собою не тільки в частині інтелектуального відображення реальних процесів оточуючого світу, зв’язку із мовленням, але й у частині мотиваційних процесів, зокрема, цілеутворення під час діяльності. З огляду на вищезазначене, досліджуючи сутність першого компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, доцільно, на нашу думку, об’єднати категорії “етнопедагогічна свідомість”, що являє собою високий інтелектуальний рівень науково-теоретичного узагальнення народної педагогіки, і “етнопедагогічне мислення” як вищу форму пізнавальної і перетворюючої активності особистості, що забезпечує її відповідність культурним, духовним і психологічним ознакам виховного ідеалу української етнопедагогіки на основі історично сформованої системи цінностей власного народу.

Саме система цінностей педагогіки українського народу знаходиться в основі етнопедагогічної культури, узагальнивши тисячолітній досвід виховання та навчання підростаючого покоління українців, створивши феномен паритету землеробського та козацького виховних ідеалів. Отже, ми вважаємо за доцільне визначити в компонентній структурі етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики такий компонент, який відповідає за інтелектуальне освоєння системи цінностей українського народу як на рівні етнопедагогічної свідомості, так і на рівні етнопедагогічного мислення. Таке інтелектуальне освоєння сприятиме перетворенню у свідомості майбутнього вчителя музики означеної системи цінностей у систему твердих переконань із

подальшою побудовою на цій основі принципів засад фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Педагогічне спрямування інтелектуальних процесів майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки на засвоєння системи цінностей української народної педагогіки, що включає стратегічну цінність-ціль, цінності-відносини і цінності-засоби, забезпечує аксіологічний базис для комплексного формування етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічного мислення в межах одного компонента етнопедагогічної культури. З огляду на вищезазначене, перший структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики доцільно визначити як інтелектуально-ціннісний.

Подальше дослідження компонентної структури етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики пов'язане безпосередньо зі змістом української етнопедагогіки, що включає українську народну педагогічну деонтологію як важливий чинник комунікації між учасниками навчально-виховного процесу на базі гуманних відносин. Українська народна педагогічна деонтологія вивчає не тільки правила поведінки вчителя на уроці музичного мистецтва, але й взаємні відносини в середині педагогічного колективу, спілкування вчителя із учнями, а також школярів між собою. Педагогічна комунікація, що базується на українській народній деонтології, передбачає взаємну повагу й розуміння учасниками навчально-виховного процесу, особливу повагу до старших, доброзичливість, милосердя, співчуття тощо. На думку В. Коротяєвої, “ідеї народної педагогічної деонтології учні сприймають як закон життя” [12, 10]. Таким чином, другий структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики, що відповідає за базування педагогічної комунікації між учасниками навчально-виховного процесу на гуманних взаємовідносинах, доцільно визначити як комунікативно-деонтологічний.

Переходячи до дослідження третього компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаного із етнопедагогічною діяльністю, ми спиралися на визначення В. Ніколаєва, який окреслює її як свідому

цілеспрямовану діяльність, направлену на етнопедагогічне виховання підростаючого покоління [14, 88].

Специфіка професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, що в інструментарії синтезує музичну педагогіку і українську етнопедагогіку, вітчизняний музичний фольклор, українське і світове музичне мистецтво, актуалізує креативну сторону означеної діяльності. Зміст професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, що включає музично-педагогічну, музично-виконавську, музично-теоретичну, етнопедагогічну, виховну, просвітницьку діяльність тощо, вирізняються яскраво забарвленим творчим характером. Адже всі без виключення вищезазначені види діяльності вимагають від учителя музичного мистецтва здатності до креативного, нестандартного і оригінального їх поєднання як під час розв'язання проблемних ситуацій навчально-виховного процесу, так і під час комбінованого уроку музичного мистецтва, так і в позаурочній діяльності.

С. Гончаренко визначає креативність як "...здатність привносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем, ... а також формулювати гіпотези відносно недостаючих елементів ситуації" [8, 243].

Гнучке сполучення музично-педагогічної, музично-виконавської, музично-теоретичної, етнопедагогічної, виховної, просвітницької діяльності в процесі роботи в загальноосвітній школі вимагає також креативного підходу до створення і впровадження відповідного методичного забезпечення. Причому етнопедагогічна діяльність, яка оперує таким потужним засобом етнопедагогіки, як український музичний фольклор з його опорою на імпровізаційність, варіативність музичного матеріалу, значно підсилює креативну сторону методичного забезпечення за рахунок синкретичного впливу на художньо-естетичні смаки та ідеали дітей та молоді.

Привнесення креативних елементів у зміст професійної діяльності вчителя музичного мистецтва за рахунок етнопедагогічної діяльності здійснюється:

– шляхом застосування таких форм етномузичної діяльності, як імпровізація, варіювання музичного матеріалу, самостійне створення музичних зразків, спрямованих на творчий розвиток особистості під час формування етнопедагогічної культури;

– шляхом розвитку творчої уяви та фантазії під час вирішення етнопедагогічних задач навчально-виховного процесу методами і засобами української народної педагогіки;

– шляхом створення оригінального методичного забезпечення на основі цілеспрямованого долучення методів і засобів української етнопедагогіки до загальнопедагогічних методів і засобів мистецького навчання.

З огляду на вищезазначене, третій структурний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики доцільно визначити як креативно-діяльнісний.

Таким чином, залучення системного підходу дозволяє визначити складові етнопедагогічної культури, що інтегрують у собі інтелектуально-ціннісний, комунікативно-деонтологічний та креативно-діяльнісний структурні компоненти.

Дослідження інтелектуально-ціннісного компоненту етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає детальний розгляд сензитивного змісту терміну-ознаки “інтелектуально-ціннісний”, що характеризує цей компонент і, в свою чергу, складається з двох містких супідрядних ознак. Розглянемо кожну з ознак окремо.

Отже, ознака “інтелектуальний” за формулюванням Українського педагогічного енциклопедичного словника є похідною від поняття “інтелект” (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – “... розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати та перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід, розв’язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати” [8, 198]. За визначенням змісту цього поняття, наданим Великим тлумачним словником української мови, інтелект являє собою “інформаційний потенціал знань конкретної особистості, отриманий в результаті функціонування свідомості, мислення та розуму людини”.



Спираючись на подані вище визначення феномена “інтелект”, можна стверджувати, що інтелектуально-ціннісний компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва базується на процесах етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічного мислення, тісно інтегруючи їх. О. Хоружа визначає процес етнопедагогічного мислення як “...здатність у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, а також наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; вирішувати проблемні ситуації навчально-виховного процесу за допомогою комплексу етнопедагогічних і педагогічних засобів та методів; враховувати провідні ідеї етнософії, етнопсихології в практичних умовах педагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності” [21, 184].

Л. Северинова окреслює поняття “етнопедагогічна свідомість” як науково-теоретичний рівень узагальнення народної педагогіки. Дослідниця вказує на такі ознаки етнопедагогічної свідомості майбутнього вчителя музики, як наявність пізнавального інтересу до народної музичної культури та до народної педагогіки; здатність емоційно реагувати й емоційно відкликатися на народне музичне мистецтво [19].

Отже, розглядаючи сутність інтелектуально-ціннісного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва можна стверджувати про інтегрування цим компонентом певних функцій, притаманних як етнопедагогічному мисленню, так і етнопедагогічній свідомості. Зокрема, до таких функцій належать функції, тотожні загальним мисленнєво-інтелектуальним процесам особистості: функція цілеутворення, функція розуміння, функція постановки й розв’язання етнопедагогічних задач і проблем, функція рефлексії [11].

Функція цілеутворення відповідає за вектор мотиваційної спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо власного соціального статусу та професійного становлення в якості компетентного фахівця в галузі музичної педагогіки та виконавства, що є результатом досягнення мети освітнього процесу в музично-педагогічному ВНЗ. Означений

вектор, обумовлений функцією цілеутворення, формується згідно послідовних стадій мотиваційного процесу особистості і включає такі мотиваційні утворення:

- пізнавальні інтереси в галузі музичної педагогіки та виконавства, української етнопедагогіки загалом і української етномузичної педагогіки зокрема;

- художньо-естетичні потреби щодо вивчення, опрацювання, практичного застосування у фаховій діяльності і виконання різних жанрів українського музичного фольклору й українського національного мистецтва;

- психологічну установку на набуття й постійне розширення обсягу знань і умінь у галузі музичної педагогіки та виконавства, української етнопедагогіки і української етномузичної педагогіки;

- психологічну готовність до застосування у фаховій діяльності комплексу методів і засобів української етнопедагогіки в синтезі з методами, засобами і прийомами мистецького навчання як основи професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Розгляд усіх стадій мотиваційного процесу передбачає обов'язкове врахування емоційного чинника на основі встановленої єдності у сфері психології особистості емоційних та інтелектуальних і, зокрема, пізнавальних процесів. С. Рубінштейн, зазначаючи про нерозривність інтелектуальних та емоційних процесів, стверджував, що "...справжньою конкретною одиницею психічної свідомості є цілісний акт відображення суб'єкта суб'єктом. Це утворення складне за своїм змістом, воно завжди включає в тій чи іншій мірі єдність двох протилежних компонентів – знання й ставлення, інтелектуального й "афективного", з яких то один, то інший виступає в якості переважаючого".

Функція розуміння як провідна функція етнопедагогічного мислення, що відповідає за набуття, повноцінне засвоєння знань української етнопедагогіки та української етномузичної педагогіки, умінь оперувати ними та правильно застосовувати, є основою процесу формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця функція забезпечує безперервність процесу розширення інтелектуального досвіду студента через постійне внесення, додавання й зберігання нових

етнопедагогічних знань у “скарбницю” власного знаннєвого багажу. Означена функція базується на комплексі мисленнєвих дій та операцій аналізу й синтезу, а також порівняння, конкретизації, класифікації, абстрагування, узагальнення та ін.

Функція розуміння, так само, як і функція цілеутворення, не просто нерозривно пов'язана з емоційної сферою особистості, а знаходиться із нею в прямо пропорційній залежності: чим яскравішим є позитивне емоційне супроводження набуття етнопедагогічних знань, умінь і навичок, тим більш ефективним є процес і результат їх формування та засвоєння.

Функція рефлексії є об'єднавчою як для взаємозв'язку етнопедагогічного мислення й етнопедагогічної свідомості у змісті інтелектуально-ціннісного компоненту, так і взаємозв'язку між усіма компонентами етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в цілому. Адже ця функція відповідає за осмислене, усвідомлене ставлення студентів до формування кожної зі складових цілісної системи досліджуваного феномена.

У той же час, функція рефлексії обумовлює поступове фахове становлення майбутнього педагога-музиканта, забезпечуючи на певних етапах “зупинку потоку свідомості”, а також “аналіз його змісту” [11, 237]. Етнопедагогічна ж рефлексія дозволяє усвідомлювати доцільність застосування засобів і методів української народної педагогіки в процесі фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, аналізувати результати їх застосування, а також рівень результативності варіативного об'єднання означених методів і засобів із методами, засобами і прийомами мистецького навчання.

Подальше дослідження інтелектуально-ціннісного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає детальний розгляд сенситивного змісту другої частини терміну-ознаки “інтелектуально-ціннісний”, що характеризує цей компонент. Нерозривний взаємозв'язок і взаємопроникнення обох частин терміну визначається, з одного боку, спрямованістю інтелектуальних процесів майбутнього вчителя музики на засвоєння цінностей української народної педагогіки, з іншого боку, значенням і роллю означених цінностей

як основи для формування етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічного мислення.

Отже, ознака “ціннісний” є похідною від іменника “цінність”. За формулюванням змісту цього поняття, наданим Великим тлумачним словником української мови, цінність являє собою “... ідеальне або матеріальне явище, яке має певне значення для людини або суспільства, заради якої людина або суспільство діє та живе” [9, 476].

Застосування системного підходу дозволяє нам окреслити зовнішню та внутрішню сторони системи цінностей української народної педагогіки. Зовнішня сторона дозволяє розглядати означену систему цінностей в якості елемента більшої системи європейських цінностей. Внутрішня ж сторона передбачає наявність власних компонентних складових, які, у свою чергу, утворюють цілісну систему.

О. Хоружа, підходячи до визначення системи цінностей української народної педагогіки з позицій внутрішньої сторони застосування системного підходу, на основі аналізу наукових праць В. Ніколаєва, Л. Севериної, М. Харитонова та ін. конкретизувала складові означеної системи, що включає:

– домінуючу цінність ціль щодо виховання особистості у відповідності до паритету землеробського і козацького українських виховних ідеалів, особистості, яка є підготовленою до розвитку українського суспільства на базі засвоєння компонентів духовності українського народу;

– цінностей-відносин щодо толерантного та гуманного ставлення до людей, природи, а також позитивного ставлення до праці;

– цінностей засобів як сукупності цінностей духовної, матеріальної та соціонормативної культури.

Система цінностей української народної педагогіки актуалізує синтез духовної, матеріальної та соціонормативної культури. Вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва українського музичного фольклору різних родів і жанрів, українського національного мистецтва, методів засобів і прийомів української етномузичної педагогіки не тільки забезпечує на

практиці засвоєння означеної системи цінностей, але й формує розуміння національного світогляду, національної психології й національного характеру як основи подальшої фахової діяльності.

Функція цілеутворення, що спрямовує мотиваційний процес згідно до послідовності його стадій, забезпечує в процесі формування інтелектуально-ціннісного компонента педагогічне стимулювання, у першу чергу, пізнавальних інтересів щодо набуття знань у царині цінностей української народної педагогіки, її виховних ідеалів, засобів української етномузичної педагогіки тощо. Розвиток у студентів вищезазначених інтересів має супроводжуватися паралельним формуванням художньо-естетичних потреб щодо вивчення, опрацювання й виконання під час вокально-хорового навчання різних жанрів українського музичного фольклору в обробках А. Авдієвського, Ф. Колесси, М. Леонтовича, С. Людкевича, Б. Лятошинського, М. Ревуцького, К. Стеценка та ін., а також українського національного класичного музичного мистецтва, зокрема вокальних та вокально-хорових творів М. Лисенка.

Стійка педагогічна підтримка в процесі вокально-хорового навчання на високому рівні означених інтересів і потреб створить умови для формування в студентів психологічної установки на набуття й постійне розширення обсягу етнопедагогічних та музично-педагогічних знань і умінь у галузі музичної педагогіки та виконавства. У той же час, важливе значення для формування інтелектуально-ціннісного компонента має педагогічне стимулювання рефлексивного осмислення студентами цієї психологічної установки, що засвідчує наявність етнопедагогічної готовності до провадження фахової діяльності на основі системи цінностей української народної педагогіки, до застосування комплексу її методів і засобів у синтезі з методами, засобами і прийомами мистецького навчання.

Розгляд змісту інтелектуально-ціннісного компонента етнопедагогічної культури дозволив нам створити авторське визначення поняття “етнопедагогічна готовність майбутнього вчителя музики до провадження фахової діяльності на основі системи цінностей української народної педагогіки” в якості інтегральної якості особистості

майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо перманентного усвідомленого прагнення застосовувати під час музичного навчання в повному обсязі сукупність методів і засобів української народної педагогіки, що концентрують у собі цінності духовної, матеріальної та соціонормативної культури українського етносу на основі цінностей-відносин української етнопедагогічної деонтології з метою формування компонентів духовності підростаючого покоління згідно до виховного ідеалу українського народу.

З огляду на вищезазначене, нами визначено критерій та показники сформованості інтелектуально-ціннісного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики. Отже, критерієм сформованості інтелектуально-ціннісного компонента є ступінь сформованості вектору мотиваційної спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва на засвоєння системи цінностей української народної педагогіки, а показниками: наявність інтересу до знань у галузі української етнопедагогіки; вияв етнопедагогічної готовності до провадження фахової діяльності вчителя музичного мистецтва на основі системи цінностей української народної педагогіки.

Дослідження комунікативно-деонтологічного компонента структури етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики вимагає розгляду термінологічного ряду, за змістом пов'язаного із проблематикою педагогічного спілкування, що включає сукупність відповідних понять, таких як “комунікабельність”, “педагогічна комунікація”, “комунікативна компетентність”, “деонтологія”, “етнопедагогічна деонтологія” тощо і торкається психологічних особливостей обміну навчальної інформації між суб'єктами навчального процесу.

Енциклопедичне визначення поняття “комунікація” окреслює його як “... процес спілкування, зв'язку, обміну інформацією в життєдіяльності” (від лат. *Communikatіo* – *спілкуюсь, зв'язую, роблю спільним*) [9, 188]. Український педагогічний енциклопедичний словник надає визначення поняття “комунікабельність” в якості “...риси особистості, здатності її до спілкування з іншими людьми...”, що “... не є природженою, а формується в процесі діяльності й життя людини в соціальній групі” [8, 233]. Тлумачення

поняття “педагогічне спілкування”, наведене в тому ж словнику, окреслено як “форма навчальної взаємодії, співробітництва педагогів і учнів; астально-ретіальна особистісно і соціально орієнтована взаємодія” [8, 438].

Проблематика комунікативних процесів у музично-педагогічній освіті була досліджена А. Козир, В. Міщанчук, Г. Падалкою, В. Петрушиним, Є. Проворовою, О. Рудницькою та ін. Зокрема, Є. Проворова визначає комунікативну компетентність вчителя музичного мистецтва в якості важливого чинника “...забезпечення ефективних комунікативних процесів у навчанні, що сприятиме досягнень цілей та завдань музично-естетичного навчання учнів загальноосвітньої школи на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки”.

Дослідження змісту комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики передбачає розгляд особливостей педагогічного спілкування не тільки між викладачами у вищому музично-педагогічному ВНЗ і студентами, але й між майбутніми педагогами-музикантами і учнями, зокрема, під час педагогічної практики. Означене педагогічне спілкування включає обмін навчальною інформацією, діалогічну взаємодію, що об’єднує між собою членів професорсько-викладацького складу, студентського колективу. У той же час, діалогічна взаємодія, притаманна процесам педагогічної комунікації, відбувається також за напрямком спілкування з творами музичного мистецтва, зокрема під час інтерпретаційної діяльності, пошуку оригінальних шляхів репетиційної вокально-хорової роботи, аналізу концертних виступів тощо.

Розглядаючи сутність комунікативно-деонтологічного компонента можна стверджувати про інтегрування цим компонентом до загальної системи етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва комунікативної функції. Саме ця функція забезпечує гуманістично-ціннісну основу досліджуваного феномена, привносячи духовну красу гуманних відносин до навчального процесу в навчальний заклад.

Окрім цього, комунікативна функція є яскравою рисою музичного мистецтва. Особливості комунікативної функції музичного мистецтва було висвітлено в наукових працях О. Белова, Г. Побережної, Г. Ципіна та ін. Г. Побережна наполягає на комунікативно-терапевтичній функції музичного мистецтва для особистості, яка актуалізується в позитивному впливі на емоційний стан людини. Г. Ципін вважає, що саме музичне мистецтво є найефективнішим інструментом спілкування між учителем музики й учнями в класі. Адже саме музика, зазначає автор, допомагає виразити власні почуття, виступає чинником взаєморозуміння і навіть являє собою особливу форму спілкування різних поколінь, що обумовлено специфікою її інтонаційно-художньої природи.

Зміст комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики обумовлений специфікою семантики музичної мови українського музичного фольклору, який завдяки своїй синкретичності здійснює комплексний художньо-естетичний вплив на молодь у процесі музичного сприймання, вступаючи у взаємодію із органами почуттів і створюючи відповідні слухові й зорові враження. Слід зауважити, що формування комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів відбувається в площині безпосереднього спілкування із зразками українського музичного фольклору та українського національного музичного мистецтва в процесі їх педагогічного опрацювання: цілеспрямованого прослуховування, музично-теоретичного, музично-історичного, художньо-педагогічного аналізу, вивчення й прилюдного виконання.

Відзначаючи поряд із українським музичним фольклором провідну роль українського національного класичного музичного мистецтва у формування комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики, ми погоджуємося з твердженням Г. Падалки, що "... використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння мистецькому розвитку учня, його здатності глибше і повніше сприймати



мистецькі образи” [21, 65]. Дослідниця визначає музичну комунікацію між композитором, виконавцем музичного твору і слухацькою аудиторією як певне полісуб’єктне спілкування, “...як духовне послання автора твору, що чекає зустрічі зі своїм читачем, слухачем, глядачем” [16, 18].

Непересічне значення для формування комунікативно-деонтологічного компонента відіграє діалогічне спілкування студента з музичним твором – зразком українського музичного фольклору або українського національного мистецтва. О. Рудницька вказує на діалогічність як характерну рису спілкування з музичним мистецтвом, спираючись на те, що музика “...за своєю природою є діалогічною, бо відбувається зв’язок між нею та реципієнтом [17, 55-56].

Діалогічне спілкування студентів зі зразками українського музичного фольклору та українського національного музичного мистецтва є вельми багатоаспектним процесом, що передбачає не тільки художньо-естетичне збагачення, розширення мистецького досвіду, але й формування художньо-естетичних смаків та ідеалів студентства у відповідності до художньо-естетичних та виховних ідеалів української народної педагогіки.

Діалогічне спілкування студентів з різними жанрами українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва, що концентрують в собі цінності української народної педагогіки, забезпечує національно-ціннісну основу комунікативних процесів під час фахового навчання і, зокрема, під час вокально-хорового навчання. Система цінностей української народної педагогіки в частині цінностей-відносин обумовлює здійснення педагогічної комунікації в процесі фахового навчання на базі української народної педагогічної деонтології.

М. Стельмахович визначає провідні постулати української етнопедагогічної деонтології, що включають: любов до рідних і, зокрема, до батьків із вшануванням пам’яті предків; глибоку пошану до старшого покоління; повагу до вчителя, що несе знання й освіченість; шанобливе ставлення до праці та трудівників; любов до рідної землі й рідної природи; повага до захисників рідної землі та рідної природи; знання свого родоводу, рідної мови та історії

власного народу, співчуття, милосердя і здатність до співпереживання.

Одним з пріоритетних напрямків етнопедагогічної деонтології є не просто спроможність вчителя музичного мистецтва до педагогічного спілкування з учнями на основі вищезазначених постулатів української етнопедагогічної деонтології, а здатність забезпечити спілкування між членами учнівського колективу (в класі, у групах “подовженого дня”, у таборах відпочинку тощо) відповідно до цінностей-відносин української народної педагогіки. Найбільш ефективним інструментарієм для забезпечення такого спілкування є варіативне використання засобів української народної педагогіки на уроках музичного мистецтва, у той час, як опорними засобами остаються високохудожні зразки українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва.

Значну роль у забезпеченні педагогічної комунікації на основі української етнопедагогічної деонтології відіграє здатність учителя до організації творчої взаємодії між учасниками навчального процесу на основі засобів і методів української народної педагогіки, а також його індивідуальний імідж подання навчальної інформації. Непересічне значення для такої комунікації відіграє досконале володіння українською мовою як провідним засобом комунікації під час навчального процесу. Якщо мова вчителя насичена народними прислів'ями, включає елементи української народної казки, влучно застосованими на уроці музики та в позаурочній діяльності, то невимушеність і природність їх застосування призводить до автоматичного засвоєння цінностей-відносин української народної педагогіки.

Коли вчитель музичного мистецтва в контексті викладення навчального матеріалу використовує прислів'я на кшталт “Не бажай синові багатства, бажай розуму”, то, відкладаючись у пам'яті дітей, воно працює на засвоєння постулатів української етнопедагогічної деонтології щодо поваги до знань, освіченості як основи розумового розвитку, щодо шанобливих взаємовідносин у родині між батьками та дітьми.

Вивчення календарно-обрядових жанрів українського музичного фольклору, трудових пісень на кшталт “Вийшли в поле

косарі”, “А ми просо сіяли” тощо поєднане із такими засобами української етнопедагогіки, як народний календар, народна міфологія, обумовлює засвоєння постулатів української етнопедагогічної деонтології щодо шанобливого ставлення до праці та трудівників, любові до рідної землі й рідної природи.

Слухання й подальший художньо-педагогічний та музично-історичний аналіз на уроках музичного мистецтва історичних пісень, балад, дум на кшталт “Ой на горі та й женці жнуть”, “Про Довбуша” тощо поєднані із такими засобами української етнопедагогіки, як національна символіка, краєзнавство, які є факторами етнізації молоді, формування історичної пам’яті, обумовлюють засвоєння постулатів української етнопедагогічної деонтології щодо поваги до захисників рідної землі та історії власного народу.

У той же час, розгляд змісту комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики передбачає залучення не тільки етнопедагогічних методів і засобів, але й безпосередньо методів і засобів педагогічної комунікації. О. Поляковою систематизовано методи й засоби педагогічної комунікації відповідно до способу впливу на органи чуття, до яких належать, у числі інших, вербальний та зоровий інформаційні потоки.

Вербальний потік інформації, який залучає тембр голосу, його динамічні спади та підйоми, силу й час звучання голосу в процесі педагогічної роботи, темпо-ритмічні коливання тощо, обумовлює значущість для майбутнього вчителя музики оволодіння вербальними методами, які базуються на досконалому володінні українською мовою, поряд із невербальними засобами педагогічної комунікації, а також методами і засобами формування музично-виконавських умінь.

Г. Падалка відносить до вербальних або словесних методів мистецького навчання “...пояснення, розповідь, бесіду, обговорення, поточний коментар, вербалізацію змісту художніх образів...” [16, 179]. Для формування комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури, що відбувається під час вокально-хорового навчання, зокрема під час

педагогічної практики, оволодіння студентами вербальними методами дозволяє наступне:

– можливість для студента під час виконання обов'язків керівника хорового колективу (“Виробнича педагогічна практика з музики: позаурочна діяльність”), викладача з хорового диригування (“Асистентська практика”) у процесі організації діалогічного спілкування із музичним твором – розкрити власну позицію щодо розуміння змісту художнього образу зразків українського музичного фольклору або національного музичного мистецтва, засобів музичної виразності, прийомів технічного виконання музичного твору тощо (метод бесіди, метод вербалізації змісту музичних творів, поточний коментар);

– можливість для студента під час виконання обов'язків керівника хорового колективу (“Виробнича педагогічна практика з музики: позаурочна діяльність”), викладача з хорового диригування (“Асистентська практика”) у процесі організації діалогічного спілкування із музичним твором за певною логікою викласти навчальну інформацію щодо історико-теоретичних відомостей про зразок вокально-хорового репертуару, історичного портрету українського композитора, фольклориста, митця-диригента, певний хоровий колектив та ін. (метод розповіді, метод бесіди).

О. Полякова у своїй систематизації методів і засобів педагогічної комунікації відповідно до способу впливу на органи чуття, підкреслює важливість невербальних методів комунікації відповідно до зорового інформаційного потоку, що залучає певну сукупність невербальних сигналів: жестів, міміки, пантомімічної пластики, постави, погляду тощо.

Для майбутнього вчителя музики особливого значення набуває оволодіння невербальним методичним інструментарієм педагогічної комунікації, який передбачає артистичне володіння жестикуляцією, мімікою, пластично-пантомімічними уміннями тощо під час проведення комбінованих уроків музичного мистецтва в процесі організації слухання музики, промові вступного слова перед прослуховуванням музичного матеріалу, теоретичного викладу навчального матеріалу та ін.

З іншого боку, оскільки фахова діяльність вчителя музичного мистецтва вимагає обов'язкового провадження диригентсько-хорової роботи під час вивчення пісенного матеріалу на уроках, а також організації колективного музикування школярів у шкільних хорових колективах під час позаурочної діяльності, постійне вдосконалення диригентського жесту, диригентської пластики, майстерного володіння виразом обличчя набуває пріоритетного значення.

У процесі вокально-хорового навчання систематичне роз'яснення значущості умілого використання під час подальшої фахової діяльності вищезазначених засобів невербальної комунікації допомагає студентам віднайти власний педагогічний стиль спілкування з учнівським колективом.

Таким чином, розгляд змісту комунікативно-деонтологічного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив визначити критерій та показники сформованості цього компонента. Отже, критерієм сформованості комунікативно-деонтологічного компонента доцільно визначити міру сформованості комунікативних умінь щодо організації творчої взаємодії між учасниками процесу музичного навчання на основі української етнопедагогічної деонтології, а показниками: вияв здатності до організації діалогічного спілкування з різними жанрами українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва; наявність обізнаності у сфері застосування методів і засобів української народної педагогіки разом із вербальними, невербальними і мистецькими засобами педагогічної комунікації.

Дослідження креативно-діяльнісного компонента етнопедагогічної культури вимагає ретельного розгляду поняття “етнопедагогічна діяльність” майбутнього вчителя музичного мистецтва з позицій креативного розв'язання задач музичного навчання. На нашу думку, етнопедагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва являє собою один із різновидів фахової діяльності, спрямований на розвиток і виховання учнів згідно паритету виховних ідеалів української народної педагогіки за рахунок творчого застосування етнопедагогічних методів і засобів, а також вільного професійного

володіння широким обсягом навчально-педагогічного репертуару, основу якого складає український музичний фольклор та національне українське музичне мистецтво, у процесі педагогічної роботи та музичного виконавства.

І. Попова, застосовуючи системний підхід до дослідження етнопедагогічної діяльності, окреслює її як систему, зміст якої включає етнопедагогічні знання й уявлення, розвинений етнічний плюралізм, етнічну самоідентифікацію, а також володіння технологією етнопедагогічної роботи у процесі навчання й виховання дітей.

Процес етнопедагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, керівника шкільного хорового колективу можна представити як безперервний творчий процес постановки й розв'язання стратегічних і тактичних задач музичного навчання школярів, що включає й етнопедагогічні задачі. К. Строков окреслює етнопедагогічну задачу як один з різновидів педагогічної задачі, сутність якої полягає у врахуванні етнопедагогічного змісту навчальних дисциплін, які вивчаються, і характерних етнопедагогічних особливостей їх викладання.

О. Хоружа узагальнила й систематизувала типологію етнопедагогічних задач за відповідністю використання етнопедагогічних методів і засобів, виявивши дві групи означених задач. Перша група включає постановку й розв'язання як стратегічних (надситуативна проблемність), так і тактичних (ситуативна проблемність) етнопедагогічних задач, які стосуються надання етнопедагогічних, етномузичних знань, формування в учнів компонентів духовності згідно до виховних ідеалів українського народу, формування національної самоідентифікації тощо. Друга група об'єднує етнопедагогічні задачі за інструментарієм їх розв'язання на основі специфіки методів і засобів української етнопедагогіки [21].

Вихідний стан сформованості креативно-діяльнісного компонента із його кінцевим станом сформованості пов'язує в структурі етнопедагогічної культури функція постановки і розв'язання етнопедагогічних задач як одного з різновидів задач фахової діяльності. Означена функція, з одного боку, актуалізує

розвиток конструктивних можливостей студентів щодо створення методичного забезпечення на базі етнопедагогічних, загальнопедагогічних та музично-педагогічних методів і засобів мистецького навчання, з іншого боку, сприяє збагаченню досвіду етнопедагогічної діяльності, формує етно-національне самоусвідомлення майбутнього педагога-музиканта.

Специфіка формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва загалом і креативно-діяльнісного компонента зокрема забезпечується на основі інтегрування в методичному забезпеченні етнопедагогічних методів і засобів з методами мистецького навчання, що вимагає від студентів сукупності умінь, до яких належать:

- умінь щодо постановки та розв'язання в процесі фахової діяльності стратегічних і тактичних задач, що включають як етнопедагогічні задачі, так і задачі музичного навчання школярів;

- умінь щодо цілеспрямованого планування й організації етнопедагогічної діяльності як складової фахової діяльності вчителя музичного мистецтва із одночасним програмуванням послідовності залучення інтегрованого педагогічного інструментарію на основі етнопедагогічних методів і засобів;

- умінь щодо аналізу результатів ефективності залучення інтегрованого педагогічного інструментарію, а також використання як позитивних, так і негативних результатів вирішення етнопедагогічних задач для оптимізації подальшої етнопедагогічної діяльності.

Інтегрування під час постановки й розв'язання етнопедагогічних задач в методичному забезпеченні етнопедагогічних методів і засобів з методами мистецького навчання вимагає від студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здатності до створення авторських ефективних методичних конструкцій, починаючи від бінарних методів до розроблення власних методик, потребуючи певної педагогічної креативності, яка, на думку Д. Богоявленської, А. Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Хоружої, Г. Щедровицького, О. Щолокової, є основою фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

М. Кашапов наводить формулювання поняття креативності, створене Е. Торренсом, визначене як "...здатність до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності", а також характерні ознаки креативності, зокрема, оригінальність, самостійність створення творчого продукту, гнучкість і нетрадиційність під час розв'язання проблем тощо [11, 332]. Для етнопедагогічної діяльності, важливу роль в якій відіграє музична діяльність, розвиток особистісної креативності студентів дозволить забезпечити методично-конструктивні уміння під час провадження означеної діяльності, зокрема конструювання педагогічного інструментарію на основі етнопедагогічних методів і засобів мистецького навчання.

У той же час, креативність особистості майбутнього вчителя музики є необхідною також безпосередньо як для музично-педагогічної, так і для музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва. Адже і музично-педагогічна діяльність, що включає в себе, у першу чергу, практичну вокально-хорову роботу з класом на уроках музики, зі шкільними хоровими колективами в позаурочній діяльності, і музично-виконавська діяльність, що передбачає власне виконання музичних творів під час слухання музики, під час особистого показу в процесі вокально-хорової роботи, під час провадження просвітницької діяльності, яка пов'язана з уміннями щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів, створення оригінальних самостійних інтерпретаційних концепцій, а також зі сприянням самостійній інтерпретаційній діяльності учнів.

З характерних ознак креативності вельми важливими для провадження інтерпретаційної діяльності є самостійність і оригінальність. На цьому наполягають такі вчені в галузі музичної педагогіки та виконавства, як О. Бурська, А. Козир, Н. Корихалова, Г. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хоружа, О. Щолокова та ін. О. Бурська пов'язує поняття музичної інтерпретації "...глибоким осмисленням тексту, художнього контексту та психологічного підтексту твору з метою формування і втілення виконавської концепції".



Етнопедагогічний контекст розгляду фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, який залучає до його фахової діяльності такі провідні засоби, як український музичний фольклор та українське національне музичне мистецтво, що ментально, інтонаційно та за змістом спирається на той самий фольклор, обумовлює пріоритетність імпровізаційного начала під час інтерпретаційного опрацювання музичних творів. Адже український народ, створюючи пісню або танець, поєднував у процесі творення власну імпровізацію із одночасною інтерпретацією.

Зазначаючи про пріоритетність імпровізаційного начала в інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музики, ми були далекими від того, щоб знівелювати значення продуманого, послідовного створення інтерпретаційних концептів музичних творів. Навпаки, ми наполягаємо на необхідності під час інтерпретаційної роботи ретельного музично-теоретичного аналізу засобів музичної виразності, музично-історичного й мистецтвознавчого аналізу жанрово-стильових аспектів. У той же час, необхідною є планомірна робота зі студентами щодо їх ознайомлення із принципами народної імпровізації, а також відпрацювання імпровізаційних умінь, зокрема відповідно до основних жанрів українського музичного фольклору, що забезпечить оригінальність, своєрідність та самостійність музичної інтерпретації.

З огляду на вищезазначене, розгляд змісту креативно-діяльнісного компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив визначити критерій та показники сформованості цього компонента. Отже, критерієм сформованості креативно-діяльнісного компоненту доцільно визначити ступінь фахової результативності щодо постановки та розв'язання проблем етнопедагогічної діяльності, а показниками: вияв здатності до самостійного розв'язання етнопедагогічних задач шляхом авторського конструювання педагогічного інструментарію на основі інтегрування етнопедагогічних методів і засобів із методами і засобами мистецького навчання; вияв здатності до створення оригінальних концепцій інтерпретації зразків

українського музичного фольклору та українського національного музичного мистецтва.

Отже, проведений системно-структурний аналіз змістових складових компонентної структури етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити досліджуваний феномен в якості цілісної динамічної системи нерозривно пов'язаних між собою інтелектуально-ціннісного, комунікативно-деонтологічного і креативно-діяльнісного структурних компонентів. Динамічність етнопедагогічної культури як системного утворення зумовлюється наявністю функцій цілеутворення, розуміння та рефлексії, комунікативної функції. Значну роль відіграє також функція постановки і розв'язання етнопедагогічних задач, які забезпечують процес формування кожного із структурних компонентів від його вихідного до прикінцевого результату, а також процес сформованості всієї системи в цілому.

Але це все стосується все ж більше до виховання вітчизняного фахівця, а ми ж навчаємо не тільки студентів з України а й студентів з інших держав з абсолютно іншою культурою, поглядами, виховними ідеалами, ментальністю. Ця відмінність спонукає не тільки викладачів вчити своєму предмету, а й вчитись самим у студента: його пісенній, хоровій, інструментальній культурі, що веде до взаємозбагачення та культурного розвитку як студента так і викладача. Як слушно сказав С. Горбенко, без ґрунтового знання своєї культури неможливо осягнути глибину іншої. Ми, на уроках диригування (розглядаємо в межах нашої кафедри) у спілкуванні при обговоренні твору, викладач і студент розглядають твір у контексті епохи, етносу – це стосується не тільки диригування, а й виконавської діяльності в цілому: манері співу (постановка голосу), пластики рухів, у стилі композитора (хореографія, вміння володіти тілом, як інструментом), історичні відомості біографії композитора, специфіки його творчого стилю (теорія, історія музики), це і є тим трансдисциплінарним виміром підготовки фахівців мистецького профілю: міжпредметними зв'язками.

## Перелік використаних джерел

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*: зб. ст., упор. І. М. Гадалова. К. : УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К. : Знання України, 2004. 804 с.
3. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія. К. : Українська ідея, 2001. 144 с.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л. : Музыка, 1973. 144 с.
5. Болгарський А. Г., Сагайдак Г. М. Хоровий клас і практика роботи з хором. К. : Музична Україна, 1987. 202 с.
6. Виханская А. М. О некоторых особенностях изучения курса “Хоровая литература” в институтах культуры. Вопросы методики преподавания дирижерско-хоровых дисциплин в вузе культуры : сб. науч. трудов. Л. : Музыкальное воспитание, 1985. 196 с.
7. Голубицька Н. О. Етнопедагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва як система і цілісність. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: педагогічні науки*. № 2 (61). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 76-81.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
9. Енциклопедія історії України / під загальною редакцією В. А. Смолій. Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2005. Т. 3. 476 с.
10. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість. Посібник для вищих та середніх учбових закладів. Київ : Музична Україна, 1990. 336 с.
11. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2003. 398 с.
12. Коротеева В. О. Научно-педагогические основы изучения украинской народной педагогики в вузе (в трех частях). Часть первая. Миколаїв, 1994. 116 с.
13. Лозко Г. С. Українське народознавство. Київ : Зодіак-ЕКО, 1995. 368 с.
14. Николаев В. А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя : дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.01 – теория и история педагогики. М., 1998. 409 с.

15. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібник. К. : Знання України, 2004. 264 с.
16. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів. Теорія та методика навчання у загальноосвітній школі : збірник наукових праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. 465 с. С. 334-341.
17. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник. К., 2002. 270 с.
18. Савчук Є. На рівень сучасності. *Музика*. 1985. № 3. С. 22.
19. Северинова Л. И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования". Воронеж, 2006. 22 с.
20. Федоришин В. І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей. *Вісник Луганського держ. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*: ч. II: Педагогічні науки, № 11 (246), 2012. С. 58-65.
21. Хоружа О. В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 10. С. 183-191.
22. Gunrt H., Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y : Intern Un. Pr., 2007, 456 p.
23. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh. Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

Світлана Миколінська

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ВИРОБНИЧОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Забезпечення якості вищої освіти передбачає підготовку фахівців на основі новітніх досягнень науки та технологій. Одним із головних завдань сучасної вищої освіти є забезпечення конкурентоспроможності та мобільності фахівців, здатних до ефективної діяльності за своїм фахом на рівні європейських і світових стандартів. У найрозвиненіших країнах світу визначено новий вид економіки – економіка знань (knowledge-based economy) [7]. За висловами українських вчених економіка знань – це економіка, в якій домінуючим фактором є процеси накопичення та використання знань. Спеціалізовані (наукові) знання стають важливим ресурсом, який разом з працею, капіталом і природними ресурсами забезпечує зростання і конкурентоспроможність економічної системи [1; 7].

Створення умов, в яких студенти починають здійснювати елементи наукового пошуку, є необхідною умовою професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. Зазначене підкреслює пріоритетність науково-дослідницької діяльності студентів в організації навчального процесу у ЗВО, особливо у підготовці магістрів. Тому включення виробничої науково-дослідницької практики до навчального плану освітнього ступеня “магістр” спеціальності 014 “Середня освіта (Музичне мистецтво)” та 025 “Музичне мистецтво” є необхідним і обґрунтованим.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам. Інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Особливий інтерес до проблеми інтеграції обумовлюється соціально-економічними змінами в суспільстві, і це потребує певних змін змісту та методів навчання. Наукові розробки

здійснюються у напрямку теоретико-методологічних основ інтегративних процесів, а також конкретних методичних розробок міжпредметних зв'язків як нижчих рівнів інтеграції.

Поява ідеї міжпредметних зв'язків і перетворення її у дидактичну проблему фіксується ще у працях прогресивних педагогів різних епох, серед них праці Я. Коменського, К. Ушинського та ін. Я. Коменським і Дж. Локком була визначена ідея об'єднання знань, що насамперед мало протистояти схоластиці. Дослідники ХХ століття, серед яких П. Кулагін, М. Скаткін, Н. Черкес-Заде та ін., роблять спробу встановити зв'язки між предметами за такими ознаками, як дія в часі (тимчасові міжпредметні зв'язки) і за змістом навчального матеріалу (інформаційні зв'язки). Науковці виокремлюють попередні, подальші, супутні, синхронні й асинхронні, перспективні міжпредметні зв'язки.

Подальше теоретичне обґрунтування міжпредметних зв'язків розкрито у працях М. Борисенко, І. Зверева, В. Максимової, О. Сергєєва, Н. Сорокіна, В. Федорової, Ф. Соколової та ін. Міжпредметні зв'язки вони розглядають з одного боку, як один з етапів розвитку інтеграції у вітчизняній освіті, з іншого – як засіб інтеграції навчання.

Розвиток ідеї міжпредметних зв'язків у педагогічній науці і, зокрема, у шкільній практиці багатосторонньо розглядається через їхні функції: філософські, загальнопедагогічні, дидактичні та методичні. Розробка педагогічних аспектів інтеграції передбачає, передусім, аналіз самого поняття “інтеграція наук” і глибоке дослідження пропедевтичного етапу інтеграції змісту освіти – міжпредметних зв'язків.

У трактуванні сутності поняття “міжпредметні зв'язки” зазначимо, що це “встановлення і вияв взаємопов'язаних фактів чи явищ, що вивчаються різними предметами, та спроба узгодити, скоординувати ці відомості” [6, с. 18].

У руслі наростання у педагогіці інтегративних тенденцій та розробки методик, за якими вивчаються групи предметів від простої координації навчального матеріалу до повного синтезу знань – відбувається узагальнення й осмислення досвіду інтеграції

у педагогіці. У цьому сенсі важливим є визначення змісту виробничої науково-дослідницької практики на факультетах мистецтв, який відобразатиме інтегративні зв'язки з низкою дисциплін, спрямованість на здобуття програмних компетентностей магістрантів у змістовно-інформаційному, операційно-дійовому й організаційно-методичному напрямках у процесі здобуття кваліфікації магістра.

Проведення науково-дослідницької практики має на меті поглиблення професійної підготовки магістрантів в організації та здійсненні науково-дослідницької роботи, формування дослідницько-аналітичних компетентностей, підготовку до проведення самостійних наукових досліджень з фаху. Упродовж науково-дослідницької практики магістранти розширюють теоретичний кругозір, наукову ерудицію, оволодівають методами відбору, аналізу та узагальнення наукової інформації.

Базою для проходження магістрантами виробничої науково-дослідницької практики є науково-дослідна установа або вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, який має відповідні умови для здійснення науково-дослідницької діяльності студентів магістратури за відповідним напрямком підготовки. Необхідною умовою є наявність висококваліфікованих наукових або науково-педагогічних працівників, здатних здійснювати науково-методичне керівництво магістрантів.

Згідно з навчальними планами освітньо-професійної програми магістрантів, що навчаються 1 рік і 4 місяці – загальний обсяг практики складає шість кредитів ECTS або 180 годин (тривалість науково-дослідницької практики складає 4 тижні). Магістранти, що навчаються 1 рік і 10 місяців – проходять практику загальним обсягом три кредити ECTS або 90 годин і тривалістю 2 тижні.

Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова є базою науково-дослідницької практики магістрів спеціальностей “Культура і мистецтво”, “Середня освіта (Музичне мистецтво)”, “Хореографія”.

Студенти спеціальностей 014.13 “Середня освіта (Музичне мистецтво)”, 025 “Музичне мистецтво”, 024 “Хореографія”, які

здобувають освіту за такими напрямками підготовки, як: диригування (хорове, оркестрове), музичний інструмент, вокал (народний, академічний, естрадний), музично-теоретичні дисципліни, хореографія – проходять практику на кафедрах: теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування; педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства; теорії та методики постановки голосу; інструментального та оркестрового виконавства; теорії та історії музики; хореографії.

Організація науково-дослідницької практики магістрантів у НПУ імені М. П. Драгоманова та норми часу для планування і обліку навчальної роботи з керівництва практикою регламентуються відповідними наказами ректора. Науковий керівник за відповідною кафедрою забезпечує науково-методичний супровід студента під час проходження практики і здійснює контроль за виконанням плану, перевіряє і оцінює кінцеві результати на підставі характеристики, звіту, здійснення різних запланованих видів робіт, які подаються магістрантом після завершення роботи. Керівники практики за відповідними кафедрами визначають індивідуальні завдання для кожного магістранта відповідно до обраної теми магістерської роботи.

Магістрант з перших днів практики повинен пройти інструктаж стосовно правил внутрішнього розпорядку організації, техніки безпеки. Під час проходження практики студент зобов'язаний відповідально виконувати завдання практики, передбачені навчальним планом, виявляти старанність, дисциплінованість, педагогічний такт, творчу ініціативу, своєчасно подавати на перевірку необхідну документацію.

На початку практики магістрант складає план індивідуальної роботи, який виходить із змісту виробничої науково-дослідницької практики і містить складові, передбачені навчальним планом. Магістрант погоджує план індивідуальної практичної роботи зі своїм керівником за відповідною кафедрою, отримує виробничі завдання.

Наприкінці практики магістрант звітує про виконання програми практики на відповідній фаховій кафедрі й подає на перевірку необхідну звітну документацію. Оцінювання результатів



практики за видами науково-дослідницької роботи є диференційованим. Результати здійсненої роботи оголошуються на підсумковій звітній конференції.

До звітної документації з науково-дослідницької практики належать щоденник практиканта, а також роздруковані матеріали завдань, які були зроблені упродовж терміну проходження практики. Щоденник практиканта містить інформацію про базу проходження практики, вказується інформація про те, на якій кафедрі студент проходить практику та хто його керівник-методист, зазначаються терміни проходження практики. Щоденник по завершенню практики має бути підписаний керівником, деканом факультету та завірений печаткою установи.

Практикантом складається індивідуальний план, який завіряє керівник-методист, а вкінці пишеться звіт, який відображає місце та умови проходження практики, зміст практичної науково-дослідницької роботи, стислий аналіз виконаної роботи за період проходження практики, знання, уміння, навички, вдосконалені під час практики, труднощі, що виникли у процесі практичної науково-дослідницької діяльності, пропозиції щодо вдосконалення процесу науково-творчої підготовки студентів.

Навчальним планом передбачено ознайомлення магістрантів із документацією, яка фіксує ведення науково-дослідницької роботи у вищому навчальному закладі. Магістранти знайомляться з науковими напрямками дослідження кафедри, знайомляться з тематикою наукової (науково-дослідницької) діяльності викладацько-професорського складу.

Одним із елементів системи підготовки кадрів у ЗВО є видання наукових фахових журналів. Під час проходження практики магістрантам подається інформація про наявність у навчальному закладі наукового видання, у якому публікуються результати проведення наукових досліджень, інформація про приналежність наукових збірок до Переліку наукових фахових видань України. Також магістранти ознайомлюються з інформацією про наявність аспірантури (докторантури) і спеціалізованих вчених рад.

Підсумками вищеописаної складової науково-дослідницької практики у магістрантів має стати уявлення про те, що здійснення наукової діяльності є невід'ємною та однією з найважливіших складових діяльності ЗВО, наукові дослідження є важливим інструментом розвитку міжнародного наукового та культурного співробітництва із закордонними вищими навчальними закладами, науковими установами, закладами освіти та культури, і це є один з пріоритетних напрямів діяльності вищого навчального закладу.

Визначальними завданнями науково-дослідницької практики є формування науково-дослідницьких умінь як необхідної умови зростання професійного рівня, орієнтації у наукових розробках, у практичному досвіді.

Складання індивідуального плану та визначення індивідуальних завдань частково обумовлюється темою магістерського дослідження, яке обирає магістрант під час навчання у магістратурі. Слід зазначити, що вибір теми магістерської роботи має істотне значення. Практика показує, що правильно вибрана тема – забезпечує шлях успішного її виконання. Магістрантові надається право вибору теми роботи за умови необхідного обґрунтування доцільності її розробки та її відповідності науковому напрямку керівника.

Тема роботи повинна визначатися і закріплюватися на початку магістерської підготовки. У переважній більшості науковий керівник магістерської роботи є керівником-методистом магістранта під час проходження практики. Науковий керівник надає постійну допомогу магістрантові з усіх питань підготовки магістерської роботи. Початок науково-дослідницької практики пов'язаний з остаточним формулюванням теми, розробці її концепції. Магістрант отримує консультації щодо відбору та опрацювання необхідної літератури, довідкових та архівних матеріалів, інших джерел з теми магістерської роботи. Керівник надає допомогу у складанні плану магістерської роботи, виборі об'єкта, предмета, методики проведення дослідження.

Програмою науково-дослідницької практики закладені міжпредметні зв'язки з низкою дисциплін, що вивчаються студентами у магістратурі. Насамперед це дисципліна

“Методологія наукових досліджень”, що підводить до написання магістерської роботи. Міжпредметні зв’язки реалізуються під час опанування студентами прийомами, методами, видами наукових досліджень, у виявленні особливостей та у процесі класифікації науково-педагогічних досліджень, у визначенні критеріального апарату дослідження, ознайомленні з формами наукового викладу матеріалів дослідження, видами наукової роботи студентів, літературне оформлення результатів наукового дослідження.

Умовою якісного виконання магістерської роботи є ґрунтовне ознайомлення з літературою за обраною темою. Вивчення літератури є важливим напрямком роботи, який дає можливість слухачеві врахувати досягнення попередників, що присвятили свої дослідження обраній ним науковій проблемі. Матеріали попередніх досліджень містять великий за обсягом матеріал, з якого можна отримувати корисну інформацію. Він може стати поштовхом і початком для формування нових ідей та науково-світоглядних поглядів.

У процесі пошуку літератури магістранти знайомляться з класифікацією наукових текстів. Студенти повинні орієнтуватися в основних структурних елементах наукових текстів і розрізняти їх за стилями та жанрами, а саме: тексти підручників, наукові статті, монографії, доповіді, повідомлення, виступи, реферати, анотації, огляди. Студент повинен проаналізувати з досліджуваної проблеми монографії, періодичні видання, збірники матеріалів науково-практичних конференцій, автореферати дисертацій, різноманітні статистичні та інші джерела інформації.

Зупинимося на основних структурних елементах наукових видань.

Підручник – офіційно затверджене навчальне видання, що містить систематизований виклад навчального матеріалу і відповідає програмі дисципліни [3, с. 12]. Сучасний підручник є носієм інформації, полягає в забезпеченні засвоєння здобувачами певного обсягу систематизованих знань, формуванні у них пізнавальних умінь та навичок. Його ознакою є виклад матеріалу згідно з програмою певного типу навчання, обсяг підручника залежить від кількості кредитів (годин), зазначених навчальним

планом на вивчення дисципліни. Розділ, що охоплює одну тему підручника, повинен мати такий зміст: назва розділу, короткий опис ідеї розділу, мета вивчення розділу, вступ до розділу, текстова частина розділу, висновки та узагальнення, перелік запитань гарантованого рівня знань, завдання та контрольні тести, список рекомендованої літератури.

Навчальний посібник – книга, яка розширює межі підручника, містить додаткову, найновішу і довідкову інформацію [3, с. 13]. Він є офіційно затвердженим видом видання. Затверджуються Міністерством освіти і науки як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифу означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу, належне технічне оформлення.

Наступний тип праць наукового спрямування – методичні рекомендації (методичні вказівки). Це навчальне або виробничо-практичне видання роз'яснень з певної теми, розділу або питання навчальної дисципліни, роду практичної діяльності, з методикою виконання окремих завдань, певного виду робіт, а також заходів [3, с. 19]. Методичні рекомендації містять методичний матеріал, який пояснює специфіку дисципліни, особливості опрацювання теоретичного курсу і літературних джерел, виконання індивідуальних і самостійних завдань, підготовки до практичних занять, мають простежуватися тісні міжпредметні зв'язки.

Ще один тип праць серед наукових видань – монографія. Це дослідження однієї проблеми або теми, що максимально детально та всебічно розкриває проблему, демонструючи глибокі знання автора (авторів) робити наукові дослідження. Цей вид публікації може бути орієнтований на широке коло читачів або на конкретне наукове товариство. Монографія може бути авторською (індивідуальною) – написаною одним автором без втручання сторонніх осіб, в якій повинні бути результати проведених наукових досліджень. Також монографія може бути колективною: складеною двома та більше авторами.

Автореферат дисертації – наукове видання у вигляді брошури авторського реферату проведеного дослідження, яке подається на

здобуття наукового ступеня. Цей вид публікації друкується для можливості попереднього ознайомлення з дослідженням (наприклад, автореферат дисертації).

Енциклопедія – навчальне видання довідкового характеру, яке містить упорядкований перелік відомостей, сукупність наукових знань з широкого кола питань [3, с. 8]. Даний тип публікації розрахований на широке коло читачів та поєднує популярність викладу з науковою чіткістю та логікою викладання матеріалу, без авторського тлумачення. В Мові енциклопедії властиві стислість, чіткість, лаконічність формулювань, уникнення вузькофахових термінів, професійних жаргонізмів, розмовних і просторічних слів, вставних слів і зворотів, емоційно забарвлених оцінок, надмірної кількості скорочень.

Словник – довідкове видання впорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними.

У пошуку та складанні списку літератури під час проходження науково-дослідницької практики магістранти мають ознайомитися з алфавітним, систематичним та предметним каталогами бібліотек навчального закладу, міста, Інтернетом. Відбір та вивчення літератури мають бути системними. Для зручності студентів можна рекомендувати завести спеціальний бібліографічний каталог (бажано в електронному вигляді), в який заносити дані про джерело.

Прізвище, ініціали автора (групи авторів), назву монографії, книги або статті, вихідні дані: місто, видавництво (а для журнальних статей – назву журналу, рік видання, число, місяць, номер журналу). Крім того, потрібно вказати бібліотечний шифр, що допоможе студентів в разі потреби повторного звернення до даного джерела швидко знайти його.

Серед завдань науково-дослідницької практики є складання списку літератури згідно з діючими стандартами, певними правилами. Складання списку використаної літератури є важливим обов'язковим елементом наукової роботи. Це певною мірою є вираженням наукової етики та культури наукової праці.

Під час проходження практики магістрант готує основні зразки бібліографічного опису літературних джерел відповідно до Національного стандарту України або за правилами міжнародного стилю АРА за напрямом магістерського дослідження. Магістрант заповнює таблицю, у яку вносить такі наукові джерела:

- книга, що має одного автора;
- книга, що має два чи три автори;
- книга без автора, але із зазначенням упорядника, редактора;
- частина книги (стаття зі збірника наукових праць);
- стаття у періодичному продовжуваному виданні;
- монографія, монографія, яка має чотири і більше авторів;
- підручник, навчально-методичний посібник;
- матеріали конференцій;
- словник;
- автореферат дисертації;
- електронні ресурси.

Важливим для студента є розуміння наявності різниці у записі літературного джерела за тим чи іншим стандартом і правильність запису з дотриманням всіх необхідних елементів. Стандарт установлює види бібліографічних посилань, правила та особливості їхнього складання й розміщення у документах.

В Україні є два затверджені Національні стандарти, згідно з якими здійснюється оформлення бібліографічної інформації в науковій роботі:

1. ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання (<https://www.grafiati.com/uk/info/dstu-7-1-2006/examples/>) [9].

2. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання (<http://lib.pnu.edu.ua/files/dstu-8302-2015.pdf>) [10].

Кожен запис про книгу чи статтю – це бібліографічний запис, що містить основні відомості: прізвище автора, його ініціали, назва твору (без лапок) та відомості про відповідальність, вихідні дані: місце видання, видавництво, рік видання, кількість сторінок.

Оформлення списків літератури в статтях наукових журналів здійснюється відповідно до вимог конкретного журналу (інформацію потрібно шукати на сайтах видань у розділах “Для авторів”). Редакції можуть рекомендувати авторам використовувати як один із вищенаведених стандартів, так й інші міжнародні стилі оформлення цитувань (яких налічується більше 11 тисяч у світі). Виконавши попередні завдання, практикант переходить до наступного виду роботи, а саме: підібравши потрібну літературу, студент приступає до глибокого її вивчення.

Бібліографічний опис (Україна, 2006)
Деркач Л. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами / Л. М. Деркач, В. М. Резанко. – Чернівці : Митець, 1999. – 80 с.
Шип С. Як передати словами зміст музики? / С. Шип // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 2. – С. 8 – 12.
Бібліографічне посилання (Україна, 2015)
Деркач Л. М., Резанко В. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Чернівці: Митець, 1999. 80 с.
Шип С. Як передати словами зміст музики? <i>Мистецтво та освіта</i> . 2001. № 2. С. 8 – 12.
APA (American Psychological Association: міжнародний)
Деркач, Л. М., & Резанко, В. М. (1999). <i>Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами</i> . Чернівці: Митець.
Шип, С. (2001). Як передати словами зміст музики? <i>Мистецтво та освіта</i> , 2, 8 – 12.

*Рис. 1. Порівняльна таблиця запису літературних джерел за різними стандартами*

Рекомендується спочатку швидко переглянути структурні елементи літературного джерела, які заслуговують на увагу у зв'язку з темою дослідження, потім уважно вивчити виділені елементи і їх скопіювати або законспектувати. Опрацьовуючи роботи класиків вітчизняної та світової науки, а також інші

джерела, необхідно вести конспект. При цьому в конспекті не потрібно повністю відтворювати структуру джерела та його зміст. Важливо в джерелі знайти відповідь на запитання, яке виникає у зв'язку з розробкою тієї чи іншої проблеми в магістерській роботі.

Щоб підготувати у майбутньому текст магістерської роботи на належному рівні, студент на етапі аналізу літератури повинен прагнути відбирати такі ідеї, положення та інформацію, які зможуть поглибити його теоретичні знання і слугувати фактологічним матеріалом. Ознайомлюючись з книгою, вивчаючи її окремі глави чи параграфи, студентові також доцільно запозичувати окремі технічні прийоми аналізу: форми таблиць, графіків, структуру і зміст інструментарію, що використовується при соціологічних дослідженнях, тощо.

Результатом опрацювання наукової літератури з теми магістерського дослідження, що здійснюється упродовж проходження практики – є складання тексту доповіді і подальший виступ на засіданні Наукового товариства студентів та аспірантів факультету чи на засідання проблемної групи студентів.

Наукова доповідь – це публічне повідомлення, розгорнутий виклад певної наукової проблеми (теми, питання). Наукова доповідь (повідомлення) має носити характер творчої самостійної науково-дослідної роботи. Виклад матеріалу не повинен обмежуватися лише описовим підходом до розкриття обраної теми, а також має відображати авторську аналітичну оцінку й власну точку зору на можливі варіанти вирішення проблеми. Тривалість доповіді на засіданні НТСА (Наукове товариство студентів та аспірантів) – від 5 до 10 хвилин. При написанні доповіді слід зважати на те, що за 2,5 хвилини людина може прочитати матеріал, надрукований на 1 сторінці машинописного тексту (через 1,5 інтервали).

Структура доповіді:

- вступ – визначається тема доповіді, вказується актуальність проблеми, її значення, можливе викладення історії питання;
- основна частина – викладаються основні положення визначеної проблеми, які детально і послідовно аналізуються;



– висновки – мають бути чіткими, лаконічними, щоб підсумувати найбільш важливі положення.

Отже, у результаті виконання вищеописаного напрямку роботи магістранти повинні знати зміст роботи викладача щодо організації і планування педагогічних досліджень у вищих навчальних закладах, орієнтуватися у методах проведення наукових досліджень, знати шляхи пошуку мистецько-педагогічної інформації, аналізувати літературу, знати підходи до організації і написання магістерського дослідження; здійснювати аналіз, відбір, систематизацію та оброблення інформації у відповідності до теми дослідження, порівнювати точки зору і логіку різних авторів, які висловлюють дискусійні питання, думки.

Наступний етап – це підготовка виступу за темою магістерського дослідження. При підготовці виступу (доповіді) необхідно звертати увагу на кілька обставин:

- відповідність теми виступу (доповіді) обговорюваній тематиці;
- чітке розмежування в ній наукової істини та дискусійних і недосліджених питань;
- виклад доповіді не письмовою, а усною науковою мовою.

Готуючись до оприлюднення наукової доповіді (на засіданні Наукового товариства студентів та аспірантів), магістрантам варто дотримуватися таких рекомендацій:

1. Дотримання відповідного зовнішнього вигляду: ділового стилю та аксесуарів.
2. Наявність повного тексту доповіді, без скорочень та абревіатур.
3. Наявність висновків та, бажано, розкриття перспектив розв'язання окресленої проблеми (висновки є обов'язковими).
4. Наявність презентації (бажано). Використовуючи презентацію під час виступу, потрібно лише коментувати інформацію на слайдах, а не повторювати її.
5. Дотримання наукового стилю викладання.
6. Дотримання культури мовлення.

Слід зазначити, що виступ з науковою доповіддю є однією з форм наукової комунікації. Якщо це виступ науковця на науковій

конференції, то він переслідує кілька цілей: апробація основних ідей і результатів дослідження в науковому співтоваристві; закріплення за автором пріоритету в отриманих результатах; встановлення комунікативного процесу, що орієнтує студента/вченого на перетворення теми його дослідження в предмет наукової дискусії.

Важливою частиною виступу магістранта на засіданні Наукового товариства студентів та аспірантів є його ораторські здібності. Риторичні вміння виступають складовою фахових компетентностей майбутнього викладача. Успішність у володінні словом є запорукою успіху людини практично у всіх сферах життєдіяльності. Мова, комунікація мають непересічне значення в процесах самовизначення, соціальної адаптації та самореалізації особистості. Формування компетентностей у мовленні, спілкуванні, комунікації є життєво необхідним і відповідає запитам і вимогам сучасного суспільства. З огляду на це особливої значущості набуває підготовка та оприлюднення доповіді, що сприяє підвищенню рівня риторичної компетентності магістрантів, вільного володіння вербальними та невербальними засобами. Таким чином створюються міжпредметні зв'язки з ще однією дисципліною – риторикою.

Риторика – наука комплексна, вона інтегрує знання з таких дисциплін, як філософія, логіка, психологія, лінгвістика, етика, сценічна майстерність, літературознавство. Риторика є теорія красномовства, яка дає змогу осягнути риторичні закони, стратегії і тактики ораторської діяльності. Практична риторика – допомагає навчитися виголошувати різні види промов, вести дискусію, бесіду.

Риторичну компетентність у науково-методичних джерелах визначають як володіння знаннями, уміннями, навичками, експресивними, емоційними, логічними засобами мови та здатність спрямовувати ці якості для досягнення запланованого прагматичного результату [5, с. 100].

Основні поради для доповідача під час публічного виступу:

- встановити візуальний контакт із слухачами;
- представитись і повідомити тему доповіді (якщо це не зробив головуєчий);

– розпочати доповідь цікаво, “яскраво” (намагатись відразу заволодіти увагою слухачів);

– дотримуватись наукового стилю доповіді;

– використовувати вербальні техніки (темп, інтонація тощо);

– використовувати невербальні техніки (жести, міміка тощо);

– використовувати лише перевірені факти та цитати;

– викладати факти за рівнем їх значення (від найбільш важливого до менш суттєвого);

– не перевантажувати виступ цифрами, зайвими фактами, цитатами.

– уникати повторів;

– зробити висновки та вказати перспективи рішення означеної проблеми;

– уважно прислуховуватись до запитань;

– за умов надання складних питань, не відповідати відразу (звернутись з проханням повторити його, або зробити уточнення, що саме цікавить автора, – це надасть додатковий час для обмірковування питання та формулювання відповіді);

– не відмовлятися від відповіді на питання, навіть якщо воно здається нетактовним;

– за умов неможливості знаходження відповіді на поставлене запитання, використовувати варіант повідомлення про те, що сьогодні ви не готові (однозначно) дати відповідь;

– за умов відсутності аргументованої відповіді на зроблене зауваження доцільно подякувати за нього і пообіцяти врахувати в подальшій праці;

– подякувати за увагу, задані запитання, зроблені зауваження.

Після доповіді можливі запитання від присутніх. Наприкінці виступу слід подякувати за увагу, за поставлені запитання, зроблені зауваження.

Як свідчить практика, найбільш поширеними недоліками виступів на наукових конференціях є:

- невідповідність темі обговорення, що призводить до відсутності інтересу слухачів до питань, що викладаються;

- недотримання регламенту, що провокує появу роздратування слухачів;

- невиразність викладу, що спричиняє втрату інтересу, дратівливість слухачів.

Ораторське мистецтво означає не просто “говоріння” чи майстерність проголошення промови, але і як взаємодію між оратором та слухачами. Метою оратора, сенсом його діяльності є перетворення знання в переконання. Наявність контакту у взаємодії зі слухачами усвідомлюється оратором як позитивний чинник, що полегшує його роботу, адже в умовах взаємодії найбільш повно розкриваються його особистісні риси. В свою чергу сам факт встановлення контакту дає оратору інтелектуальне й емоційне задоволення. Тому метою магістранта-доповідача повинна бути ще й взаємодія його з аудиторією, зі слухачами.

Ще одним видом роботи магістрантів під час проходження науково-дослідницької практики є ознайомлення з технологією написання наукової статті та написання рецензії на наукову працю.

Рецензія на наукову працю – це той необхідний супроводжувальний аналітично-критичний науковий документ, який повинен забезпечити факт її опублікування в науковому виданні (журнал, книга, ін.). Наявність рецензії є необхідним елементом для того, щоб праця автора була прийнята до публікації. Окрім підготовки самого тексту рецензії важливим є оформлення рецензії згідно з встановленими вимогами.

Для ознайомлення з технологією написання та підготовкою тексту рецензії студентам магістратури, що навчаються на факультеті мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова, пропонується збірка статей “Проблеми сучасної мистецької освіти: матеріали звітно-наукової конференції студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського”, яка на сьогоднішній день налічує 19 випусків.

У текст рецензії, яка готується магістрантом під час проходження виробничої науково-дослідницької практики, слід в обов’язковому порядку включити такі складові: назва наукової статті (повністю), інформація про автора (прізвище, ім’я, по батькові), ступінь сучасності та актуальності проведеного з даної проблеми дослідження, основні аспекти, які спробував розкрити автор, та їх аналіз, оцінка, висновок рецензента стосовно

відповідності (чи невідповідності) статті вимогам до даного виду робіт, інформація щодо самого рецензента, тобто його П.І.Б. та підпис, підпис керівника практики за відповідною кафедрою [4, с. 40].

Однією з особливостей стилю рецензії є використання мовних кліше як стандартних висловів, мовних конструкцій. Характерними особливостями мовних кліше є готова форма та стійкість, свідоме використання, закріпленість за певними стандартами, однозначна та чітка семантика.

Ми пропонуємо студентам низку мовних кліше для написання рецензії. Це наступні мовні конструкції:

Актуальність теми обумовлена... Дослідження присвячене актуальній темі... Автор розглядає важливі питання сучасності..... Робота вирізняється (...чим....)... Автор аналізує наявні джерела з цієї проблеми, а саме ... Дослідник розглядає питання... Автор доводить, що... Аргументовано стверджується думка, що... Як переконливо свідчить автор, ... Автор справедливо (слушно) зазначає..., /аргументовано обґрунтовує ..., /чітко визначає ..., /детально аналізує ..., /ретельно розглядає ..., / уважно простежує ...

Опрацювання наукової статті та написання на неї рецензії під час проходження науково-дослідницької практики є підготовчим етапом у створенні власного наукового продукту – власної наукової статті чи тез у наступному навчальному семестрі.

Слід зазначити, що зв'язки між набутими знаннями з окремих дисциплін та проходженням науково-дослідницької практики виявляються у способах навчальної діяльності студентів: це використання основних прийомів розумової діяльності (індукція та дедукція, аналіз та синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація та абстрагування, аналогія, класифікація, моделювання).

Під час проходження науково-дослідницької практики магістранти долучаються також до видів діяльності, які передбачені її змістом, а саме: організаційна робота у наукових гуртках, проблемних групах; участь у підготовці та проведенні науково-методичних заходів кафедри, факультету (засідань наукового студентського гуртка, семінарів, конференцій); ознайомлення із напрямками тьюторської роботи зі студентами молодших курсів,

вивчення навчальних потреб та наукових інтересів перспективних студентів молодших курсів; керівництво дослідною роботою студентів молодших курсів, допомога їм у розробленні тексту доповіді або тез.

Виконання означених видів роботи ґрунтується на використанні міжпредметних зв'язків і тісно пов'язане з такими дисциплінами, як:

– педагогіка та психологія вищої школи: їх зміст є теоретичною та практичною основою діяльності сучасного викладача, забезпечує рівень педагогічної та психологічної культури майбутніх викладачів. Оскільки предметом психології вищої школи є особистість викладача та студента в їхній розвивальній педагогічній взаємодії, то залучення магістрантів до тьюторської роботи зі студентами під час проходження науково-дослідницької практики дозволяє застосувати і перевірити в дії психологічні умови і механізми, які спрямовані на становлення особистості майбутнього фахівця;

– педагогіка мистецтва, яка зосереджує в собі художньо-естетичний аспект впливу мистецтва на розвиток особистості, покликана з'ясувати, що ж є визначальним, характерним, притаманним мистецтву, а звідси і специфіці його викладання;

– методика музичної освіти та методика викладання дисципліни кваліфікації, які спрямовують на теоретико-методичну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва (чи викладача певного фаху) до практичної роботи. Взаємозв'язки тут простежуються через розвиток методичного мислення студентів, здатності використовувати психолого-педагогічні та фундаментальні знання для розв'язання практичних задач;

– акмеологія мистецької освіти: зв'язки науково-дослідницької практики з цією дисципліною створюють основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця, націлюють студентів орієнтуватися на творчість, новаторство, на створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, на володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до самостановлення.

*Ефективна діяльність майбутнього викладача неможлива без системної різнобічної його підготовки як педагога-фахівця, так і педагога-методиста, педагога-організатора, тьютора.* Магістранти під час проходження науково-дослідницької практики здійснюють тьюторську роботу зі студентами молодших курсів. *Програмою практики передбачено керівництво магістрантами дослідною роботою студентів молодших курсів, а саме: вивчення навчальних потреб та наукових інтересів перспективних студентів бакалаврату, допомога у розробленні тексту доповіді на засідання проблемної групи, наукового гуртка, допомога у підготовці тез доповіді.*

Слово “tutor” означає “домашній вчитель, репетитор, наставник” (школа); “керівник групи студентів”, “молодший викладач вузу” (англійський університет), “опікун” (юриспруденція). Проблема тьюторства для вітчизняної освіти є відносно новою (на відміну від зарубіжної педагогіки), хоча поняття “тьюторство”, “тьюторський супровід” не є новими. Тьюторство як оригінальна філософія освіти та провідний спосіб організації освітньої системи бере початок у середньовічних європейських університетах XII-XIV століть. У найвідоміших найдавніших університетах Великобританії – в Оксфорді, трохи пізніше в Кембриджі – тьюторство оформлюється спочатку у якості особливої педагогічної позиції, а потім як посада.

Тьюторство у порівнянні з керівництвом є більш результативним з позиції підтримки здобувачів освіти в навчальному процесі. У сучасній системі освіти, коли відбувається процес звернення до цінностей, потреб та інтересів особистості, підвищується актуальність вивчення діяльності вчителя в аспекті переходу від керівництва до тьюторства.

Як зазначає Н. Чаюн, тьюторська діяльність – це особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення продуктивної взаємодії тьютора з тьюторантом для об’єктивного визначення його індивідуально-особистісних особливостей й розробки на їх основі індивідуальної програми освітньо-професійного розвитку, успішної траєкторії самореалізації й самовдосконалення в процесі життєдіяльності [8, с. 14].

Питання підготовки педагогів до супроводу навчальної діяльності учнів широко висвітлені в працях класиків педагогіки П. Блонського, П. Бунакова, В. Водовозова, Н. Пирогова, Д. Семенова, К. Яковлєва та ін. У працях зарубіжних психологів і педагогів висвітлюється широке коло питань наукового обґрунтування теорії і практики педагогічної підтримки учнів в сучасному освітньому просторі: праці Е. Берна, Р. Бернса, У. Глассера, Р. Манна, Д. Мертенса, Т. Орджо, З. Фрейда, К. Юнга та ін. У вітчизняних наукових дослідженнях тема тьюторського супроводу учнів піднімається в роботах Н. Борисової, В. Давидова, С. Дудчик, Т. Ковальової, А. Тубельського, П. Осипова, Т. Сурніної, Д. Ельконіна та ін. Проблему професійної підготовки тьюторів у вищих навчальних закладах охарактеризовано в наукових розвідках В. Артьоменко, А. Бойко, Р. Вастьянова, С. Вєтрова, М. Голубєвої, Н. Дем'яненка, С. Зайковської, Т. Литвиненко, О. Літовки, Т. Лукіної, Л. Москальової, В. Нікітіна та ін.

Магістрант як тьютор для студентів бакалаврату може виступати посередником, консультантом, координатором в залежності від рівня освітньо-професійної діяльності, компетентнісної готовності до виконання цілей, завдань. З огляду на це особливу увагу відіграє сама особистість студента-тьютора, його мотиваційний вибір: прагнення до добровільної участі в тьюторському русі заради студентів, надання допомоги іншому пізнати себе, усвідомити власні інтереси й потреби, знайти своє місце в навколишньому соціумі, зацікавленість в отриманні додаткової компетенції, спрямованої на вдосконалення власної науково-педагогічної майстерності, досвіду міжособистісної взаємодії з тими, хто навчається в умовах індивідуалізації, відкритості й мобільності освітнього процесу [2].

До процесу підготовки доповіді зі студентом бакалаврату долучається викладач, який допомагає у формулюванні теми доповіді, та надає рекомендації в остаточному редагуванні тексту. Після цього студент бакалаврату готується взяти участь у засіданні Наукового товариства студентів та аспірантів (круглого столу, конференції). Після закінчення засідання практикант аналізує



доповідь, проголошену студентом бакалаврату на засіданні наукового студентського гуртка.

У підготовці документів, які готуються магістрантом вкінці практики, є завдання письмового аналізу доповіді. Виконуючи це вид роботи, магістрант користується планом, за яким здійснюється аналіз. Це чіткість у визначенні теми і мети виступу, відповідність добору необхідного матеріалу та змісту публічного виступу до заявленої теми, дотримання логічної послідовності у викладі матеріалу, наявність нових поглядів, підходів до рішення проблеми, використання повторів, тривіальних суджень, наявність висновків. Окрім аналізу змісту доповіді, магістрант має оцінити спроможність давати відповіді на запитання, що були поставлені аудиторією до доповідача, конкретність у відповідях на запитання, рівень здатності до ведення полеміки. Також магістрант аналізує рівень ораторських здібностей під час проголошення промови, ступінь встановлення доповідачем візуального контакту із слухачами, використання вербальних технік (темп, інтонація тощо), використання невербальних технік (жести, міміка тощо), ступінь заволодіння увагою слухачів.

Отже, *включення у програму науково-дослідницької практики тьюторського напрямку діяльності зі студентами бакалаврату сприятиме формуванню готовності активно впроваджувати принципи особистісно-орієнтованого навчання, індивідуалізації навчання, розкривати індивідуально-творчий потенціал магістрантів.* Упродовж проходження практики магістрант-тьютор освоює технології тьюторського супроводу, сприяє впровадженню цих технологій в практику роботи освітніх установ, займає позицію супровідника процесу освоєння нових знань і нової діяльності студентів молодших курсів, стимулює студентів бакалаврату до розкриття їх індивідуального потенціалу, підтримує процес їх самоосвіти та індивідуального розвитку, надає допомогу майбутнім викладачам у формуванні наукової компетентності.

Підготовка звітної документації та складання звіту є завершальним етапом перед отриманням заліку з виробничої науково-дослідницької практики, який проходить в день звітної конференції.

Таким чином виконання всіх завдань у процесі проходження науково-дослідницької практики у магістрантів формує у них такі компетентності: здатність відбирати, аналізувати, критично оцінювати, узагальнювати, систематизувати необхідну інформацію для наукового дослідження; здатність формулювати тему наукового дослідження, розробляти план його реалізації; здатність планувати емпіричні дослідження; здатність створювати власний науковий продукт – звіт, доповідь, тези, інше; здатність публічно презентувати результати наукового дослідження; здатність проводити тьюторську роботу зі студентами молодших курсів.

Реалізація міжпредметних зв'язків під час виробничої науково-дослідницької практики підвищує можливості підготовки висококваліфікованих фахівців, готує їх до ефективного використання різних інновацій у науково-педагогічній діяльності, підвищує їх готовність до нових розробок та досягнень.

### Перелік використаної літератури

1. Геєц В. Соціально-економічні трансформації при переході до економіки знань // Соціально-економічні проблеми інформаційного суспільства [під. ред. д-ра екон. наук, проф. Л. Г. Мельника]. Суми : Університетська книга. 2005. С. 16–33.
2. Дем'яненко Н. М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Історико-педагогічні студії*. 2008. Вип. 2. С. 106–116.
3. Загальні вимоги до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури : [методичні рекомендації для викладачів на основі чинних нормативних документів (уклад. Л. О. Котлова)]. Житомир, 2014. 56 с.
4. Миколінська С. І. Організація науково-дослідницької практики у ЗВО : навчально-методичний посібник. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 81 с.
5. Ницета В. А. Риторична компетентність і риторизація як педагогічні інновації. Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти : [міжнарод. колект. моногр.] колект. авторів ; за ред. д.пед.н., проф. І. Секрет. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2013. С. 95–124.

6. Пастирська І. Я. Міжпредметні зв'язки як пропедевтичний етап розвитку інтеграції змісту освіти. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. С. 17–20. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part\\_2/5.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/5.pdf)
7. Рак Н. Економіка знань: сутність та фактори управління знаннями. *Регіональна економіка*. 2009. № 3. С. 224–232.
8. Чаюн Н. С. Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки університету "КРОК"*. No 2 (58), 2020. С. 8-19. URL: <https://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/289/311>
9. ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання [Нац. стандарт України. Вид. офіц. (Чинний від 1.07.2007)]. Київ : Держспоживстандарт України, 2007. 47 с. URL: <https://www.grafiati.com/uk/info/dstu-7-1-2006/examples/>
10. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання [Нац. стандарт України. Вид. офіц. (чинний від 1.07.2016)]. Київ : ДП "УкрНДНЦ", 2016. 17 с. URL: <http://lib.pnu.edu.ua/files/dstu-8302-2015.pdf>

**Олексій Тимошенко,  
Жанна Дьоміна,  
Тетяна Бондар**

**РОЗУМІННЯ ФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ  
УПРАВЛІННЯ РУХАМИ ЯК ОСНОВА ПІДВИЩЕННЯ  
ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ  
МУЗИКАНТІВ. СТРУКТУРА ТА КЛАСИФІКАЦІЯ  
СКЛАДНОКООРДИНАЦІЙНИХ РУХІВ МУЗИКАНТІВ**

Відомо, що музична діяльність пов'язана зі специфічними рухами (гра на музичному інструменті, диригування тощо), що мають складну координаційну структуру. При цьому не менш важливою є роль сенсомоторних здібностей у формуванні майбутнього фахівця, що зумовлені розвитком сенсорних систем організму – зорової, слухової, вестибулярної, рухової. Фізіологічні механізми побудови рухових актів пов'язані з діяльністю

спеціальних відділів кори головного мозку. Важливу функцію виконують “канали” зворотного зв’язку, інформація яких є основою оцінки та координації перебігу й результатів рухів. Психофізіологічні механізми побудови та узгодженості рухів відіграють надзвичайно важливу роль у професійному навчанні музикантів.

Аналіз праць А. Ровного [4] показує, що високий рівень прояву сенсомоторних здібностей людини, зокрема просторово-часової точності, кінестетичної чутливості сенсомоторної системи, швидкостей сенсомоторних реакцій, вестибулярної стійкості є передумовою ефективного управління точнісними рухами людини. До таких рухів належать і виконавські, що формують основу професійної діяльності музикантів і висувають складні вимоги до психофізіологічних функцій та сенсорних систем організму людини.

У формуванні виконавської майстерності також особливе значення психомоторним здібностям – якісним психомоторним функціям, що проявляються індивідуально в ефективному керуванні та контролі за часовими, просторовими і силовими параметрами рухів. Вони в поєднанні з музичним слухом та інтелектом зумовлюють успішність музично-виконавської діяльності.

Чіткі уявлення про структуру та особливості виконавської діяльності, про якості та здібності, що є провідними для професії музиканта створюють можливості для грамотного управління освітнім процесом. Вивчення умов успішної підготовки музиканта з позиції педагогіки та пошук раціональних шляхів підвищення ефективності формування майбутнього фахівця визначило першочерговість уваги дослідження на удосконалення координаційних здібностей, які зумовлюються сенсорними системами та психічною сферою людини. Професійна готовність музиканта визначається багатьма факторами, кожному з яких учені виділяють окреме місце.

Музичні здібності є властивостями функціональних систем, що реалізують функції сприйняття, збереження й обробки музичного матеріалу, а особливості формування виконавської

техніки зумовлені рухливістю нервової системи музиканта. Гра на музичному інструменті та диригування зумовлені чіткою налагодженою взаємодією спеціальних рухових навичок, психічних функцій та сенсорних систем організму, специфічними вміннями управління рухами у просторі, часі, за ступенем зусиль, відповідно до поставленого завдання, успішність формування яких залежить від координаційних здібностей людини.

Питання вивчення взаємозв'язку між успішністю рухової діяльності та координацією рухів розглядалася у різний час з позицій вивчення функціональних систем та фізіологічних механізмів побудови рухів різної природи (І. М. Сеченов, 1901, М. О. Бернштейн, 1947, П. К. Анохін, 1975), психомоторної організації людини (В. П. Озеров, 2002, Є. П. Ільїн, 2003), дослідження сенсомоторних механізмів управління рухами (А. С. Ровний, 2001, 2004), фізіологічних основ управління руховими діями в різних умовах професійної та спортивної діяльності (В. В. Фарфель, 1975, Є. М. Сурков, 1984, Р. М. Городнічев, 1991), закономірностей розвитку та вдосконалення координаційних здібностей у дітей (Л. В. Волков, 1980, В. І. Лях, 1990, О. О. Приймаков, І. І. Козетов, 2001) та спортсменів (Ю. В. Верхошанський, 1988, В. М. Платонов, 2004), структури та змісту координаційних здібностей (В. І. Лях, 1989, 2006, В. М. Платонов, 1992, Л. П. Сергієнко, 2002).

За теорією М. О. Бернштейна про структуру побудови рухів, гру на музичних інструментах можна відносити до найвищого рівня побудови рухів, де формуються дії та навички найскладнішої психофізіологічної структури, що визначаються діяльністю функціональних систем. Згідно з поглядами П. К. Анохіна, управління кожним окремим руховим актом виконавської діяльності характеризуються регуляцією прямих і зворотних зв'язків імпульсів головного мозку і динамічністю у досягненні результату.

Для успішного оволодіння професією музиканта розвиток координаційних здібностей має перевагу над іншими руховими здібностями людини, адже сама структура рухів при грі на музичному інструменті та диригуванні має високу координаційну

складність. Точність просторової орієнтації рук забезпечується міжм'язовою та сенсомоторною координацією, динаміка і тембр звучання – м'язовою силою та точністю диференціювання зусиль, темп і метроритмічна сторона виконання музичного твору – статичною й динамічною витривалістю, швидкістю рухів [2].

У своїй сукупності вони зумовлюють правильність виконання, яка перевіряється слуховою сферою. За дослідженнями А. С. Ровного [4], існує нерозривний зв'язок між точністю виконання високотехнічних рухів та здібністю до відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів. Існує необхідність високого рівня розвитку координаційних здібностей у студентів музично-педагогічних спеціальностей, особливо здібностей до швидкого реагування, частоти рухів, кінестетичних здібностей, почуття ритму, здібності довільно розслабляти м'язи, просторово-часової орієнтації та збереження стійкої пози. Д. Г. Юник [6] вважає, що одними з факторів виконавської надійності є увага, пам'ять та нервово-емоційна стійкість. Отже, успішність музичної діяльності забезпечується системою психомоторних дій та психічних функцій, в якій кожний компонент необхідний для отримання результату.

Музична діяльність характеризується високотехнічними складнокоординаційними рухами і визначається специфічними вміннями управління точнісними діями у просторі, часі, за ступенем зусиль, відповідно до поставленого завдання (заданих темпу, ритму тощо). Виконавська надійність музикантів забезпечується розвитком спеціальних координаційних здібностей, нервово-психічних функцій, а також діяльністю сенсорних систем організму. Виконавська діяльність незалежно від виду музичного інструменту має загальні риси. Разом з тим, кожній з них притаманні свої специфічні особливості.

У процесі гри на фортепіано, скрипці, альті, віолончелі, контрабасі, гітарі, баяні, народних струнних інструментах важливу роль відіграють рухи кистей та пальців. На частоту рухів в суглобах кисті впливає багато факторів, у тому числі й уміння розслабляти м'язи кисті і передпліччя. Високопрофесійні музиканти, як правило, володіють здатністю до швидкого довільного

розслаблення м'язів, що беруть участь у грі на музичному інструменті. Техніка гри на музичних інструментах висуває високі вимоги до швидкості рухової реакції.

Піаністам і струнникам, окрім рухливості і швидкості рухів у суглобах рук і плечового поясу, необхідно розвивати спритність. У виконавській діяльності музикантів спритність проявляється у висококоординованих рухах рук та в здатності переключатися від одних рухових дій до інших, що в музичному середовищі отримало назву "віртуозне виконання". При диригуванні чітко спостерігаються прояви просторової орієнтації, почуття ритму та здатність утримувати статичну позу.

Більш глибокому розумінню структури музичної діяльності та чіткому поясненню складного механізму окремого виконавського акту сприяє фізіологічна інтерпретація загальних механізмів управління довільними рухами з точки зору теорії функціональних систем П. К. Анохіна. Сучасні наукові дослідження, спираючись на дані фізіології та психології, розглядають кожен окремий акт виконавської діяльності як складний психофізіологічний процес, а саму виконавську діяльність – як взаємовплив сенсорних систем, психічних і моторних функцій організму музиканта.

За теорією М. О. Бернштейна, найвищі рівні центральної нервової системи, що координують руховий процес за смисловою лінією за допомогою слухових і зорових відчуттів, проявляють індиферентність до рухової форми робочих прийомів і без впливу свідомості не здатні забезпечити кваліфіковану базу для найскладніших і надзвичайно тонких спеціалізованих рухів. Отже, раціональні технічні прийоми не додаються автоматично до художнього образу, а формуються в процесі зіткнення слухових і зорових уявлень і сприйняття з індивідуальними психічними й моторними якостями музиканта.

За даними П. К. Анохіна, основою процесу управління рухами є циклічність, яка передбачає, що кожний руховий акт повинен закінчуватися аферентацією, яка сигналізує про результати дії. Теорія функціональних систем П. К. Анохіна чітко пояснює фізіологічні механізми структури рухів під час гри на музичному інструменті, об'єднуючи їх у складний руховий алгоритм

виконавської діяльності. За дослідженнями фізіологічної структури окремого рухового акту, а саме за принципом “функціональної системи”, часткові механізми вступають між собою в складну координаційну взаємодію.

Будь-яка функціональна система, згідно з уявленнями П. К. Анохіна, має принципово однотипну організацію і включає універсальні для різних функціональних систем центральні й периферичні вузлові механізми, а “рівні побудови рухів” залежать від складності рухового завдання. При чому, за М. О. Бернштейном, результат складних рухових актів залежить від функціонування та узгодженості роботи механізмів корекції: до ЦНС повинні неперервно надходити аферентні сигнали з інформацією про хід рухового акту, які згодом реформуються в сигнали корекції. Кожний окремий руховий акт під час гри на музичному інструменті побудований і управляється за складним фізіологічним механізмом (рис. 1).

Здійснення ефекту циклічності управління рухами будується на двох групах аферентних подразників: обстановної та пускової аферентації. Обстановна аферентація являє собою сукупність подразників, що готують відповідну реакцію і приводять до інтеграції нервових процесів, що передують пусковій аферентації. Так, місцезнаходження рук відносно музичного інструмента, розміщення клавіш або струн, робоча поза тощо визначають виконавську діяльність музиканта. Пускова аферентація являє собою безпосередню дію умовного подразника, який визначає початок виконання окремого точнісного виконавського акту. Так, сигнал диригента, вступ оркестру, голос співака та інше змушують музиканта здійснювати початок ігрової дії.



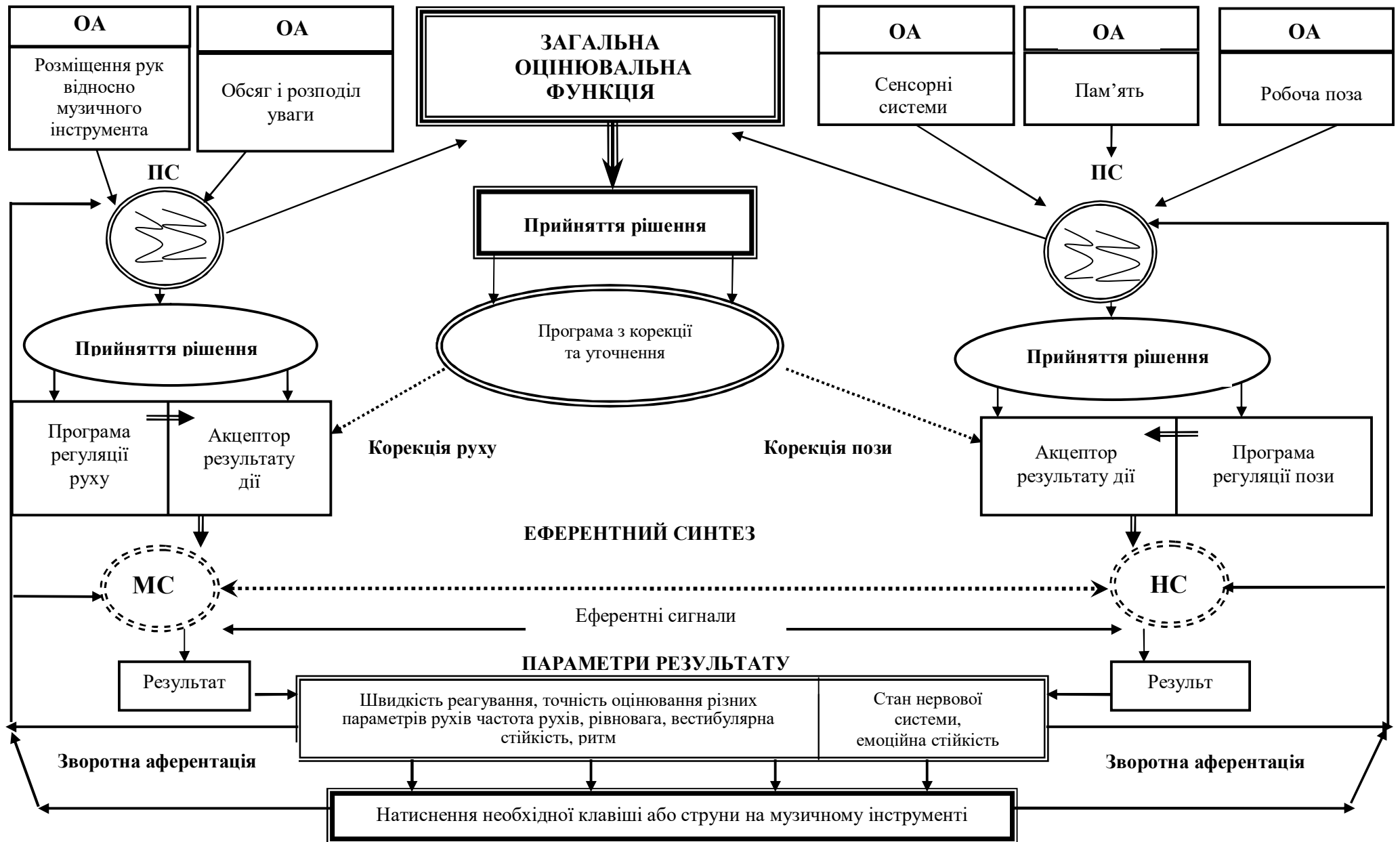


Рис. 1. Схема фізіологічного механізму управління окремим руховим актом виконавської діяльності музикантів  
 Умовні позначення: OA – обставнна аферентація, PS – пусковий сигнал, MS – м'язова система, NS – нервова система

Важливе значення під час гри на музичному інструменті мають короткочасна та довготривала зорова і слухова пам'ять та увага. Наявність у пам'яті послідовності розташування нот у музичному творі дає можливість студентам легко виконувати точнісні дії під час гри. Сприйняття звучання інструменту під час виконання музичного твору і співставлення його з існуючим у пам'яті забезпечує вчасне застосування механізмів корекції у разі виникнення помилкової дії. Характеристики уваги визначають наявність та кількість помилкових дій під час виконавської діяльності, якість сприйняття і переробки інформації від подразників.

Отже, аферентний синтез, що починається з мотивації, що є домінуючою у цей момент, і під корекцією пам'яті, уваги та сенсорних систем веде такий підбір можливих ступенів свободи, при якому виконавець музичного твору з безлічі внутрішніх і зовнішніх подразників обирає головний і діє відповідно до поставленого завдання. В аферентному апараті рефлекторні дії не відбуваються доти, доки не завершиться синтез усіх аферентних дій на організм. Після цього слідує прийняття рішення, яке базується на виборі і визначенні ступені активності, а також компонентів, що повинні забезпечити успішне виконання рухового акту.

Стадія прийняття рішення є етапом аферентного синтезу і продовжується до ефекторної частини. В ефекторній частині створюється особливий апарат, який має велике значення під час програмування дії – акцептор результату дії. Цей апарат, що утворений на основі нервових механізмів, дозволяє прогнозувати ознаки необхідного на даний момент результату і регулювати його параметри, інформація про яких надходить до акцептора результатів дії завдяки зворотній аферентації. Циркулярний розвиток цих збуджень при “пізнанні” і “пошуку” дуже швидкий і може розвиватися протягом долі секунди. Завдяки загальній оцінювальній функції визначається точність виконаного руху і наявність помилки, наприклад, у тому випадку, коли музикант під час гри виконує неточну дію, тобто натискає не на потрібну клавішу, і за допомогою програми з корекції і уточнення інформація знову надходить до акцептора результату дії. Потім

після еферентного синтезу завдяки еферентним сигналам інформація після корекції надходить до нервової та м'язової систем і з'являється можливість виправлення помилок дії або доведення недосконалих рухових актів до досконалості.

Акцептор дії є постійним фактором управління, який встановлює відповідність виконаної дії і попереднього наміру. Він сприймає еферентні подразники, зіставляє дані еферентного синтезу з виконаною дією. Якщо мета досягнута, то цикл закінчується, якщо ні – викликається комплекс нових реакцій, які в результаті повинні вдосконалити рухової дії шляхом корекції та уточнення відповідно до поставленого завдання.

Провідним компонентом функціональної системи управління руховим актом є результат дії. Саме результат дії, який має різні параметри, а не сам процес її виконання, є найважливішим показником точності та досконалості виконавської діяльності.

Цілеспрямований функціональний розвиток організму впливає на рівень окремих психофізичних компонентів музичної діяльності. Відчуття ритму і музичний слух формують лише загальну схему виконавського акту. Покращання короткочасної пам'яті сприяє швидкому протіканню аферентного синтезу. Розвиток уваги та нервово-емоційної стійкості зменшує кількість помилок і неточностей у виконанні музичного твору. Вдосконалення вестибулярного апарату, максимального темпу рухів верхніх кінцівок, здатності оцінювання просторових, часових та динамічних параметрів рухів дозволяє зменшити кількість помилок під час виконання точної дії музиканта.

При цьому важлива роль в управлінні виконавськими діями музиканта відводиться сенсорним системам організму, оскільки саме у тісному зв'язку з діяльністю зорового і слухового аналізаторів працює фізіологічний механізм побудови рухів під час виконання музичного твору.

Отже, дослідження особливостей розвитку координаційних здібностей майбутніх музикантів та їхнього взаємозв'язку з рівнем професійних досягнень дозволили окреслити основні напрямки координаційної підготовки студентів у процесі фізичного виховання. Під час планування змісту занять фізичними вправами

варто дотримуватися наступних умов для досягнення достатнього педагогічного ефекту:

1. Постійне використання нових рухових дій. Чим більший руховий досвід, тим більшим запасом умовно-рефлекторних зв'язків володіє людина. Чим різноманітніше ці зв'язки, тим легше й швидше засвоюються нові форми рухів.

2. Цілеспрямований розвиток рухових якостей. Чим вищий рівень рухової підготовленості, тим успішніше формуються рухові навички та функції.

3. Постійне застосування під час занять рухових дій, що потребують точного оцінювання просторових, часових, силових та динамічних параметрів рухів.

Методика навчання вправ координаційної спрямованості включає комплекси вправ для вдосконалення швидкості сенсомоторних реакцій, частоти рухів верхніх кінцівок, позно-статичної стійкості (рівноваги), рівня розвитку вестибулярного апарату (вестибулярної стійкості), просторової орієнтації (диференціювання відстані), часової орієнтації (відтворення заданих часових відрізків), кінестетичного відчуття (відчуття зусиль), а також на розвиток різних характеристик уваги та пам'яті. Специфіка музичної професії зумовлює також постійне вдосконалення почуття ритму та застосування вправ для довільного розслаблення м'язів, оскільки зайве напруження у м'язах, що беруть участь у грі на музичному інструменті або диригуванні негативно відображається на результативності професійного вдосконалення.

Гру на музичному інструменті забезпечує чітко злагоджена робота моторики, психіки та сенсорних систем виконавця. Виконавська діяльність пов'язана зі складними за технікою та координацією рухами, що вимагають високої точності за часом, простором та зусиллями. Робочі рухи музикантів характеризуються значним перевищенням кількості стереотипних рухів порівняно з нормальними показниками за одиницю часу.

Музично-виконавська техніка базується на системі рухів, складних за психофізіологічною структурою [1]. Вона належить до найвищого рівня Е побудови рухів за класифікацією

М. О. Бернштейна. Глибшому розумінню психофізіологічної структури виконавської діяльності та складних механізмів робочих рухів музикантів у складній координаційній взаємодії сприяє теорія функціональних систем П. К. Анохіна. З погляду фізіології праці, робочі поза й рухи під час виконавської діяльності керують музичним інструментом, їхні конкретні характеристики визначаються видом музичного інструмента та морфофункціональними особливостями виконавця в системі “людина+інструмент” [3].

З позиції біомеханіки, рухова структура виконавської діяльності відображена закономірностями взаємозв’язку рухів у просторі та часі, силових взаємодій частин тіла з музичним інструментом, що відповідно становлять кінематичну та динамічну структури в системі рухів.

Згідно з класифікацією властивостей рухів дослідника С. Л. Рубінштейна, до основних характеристик виконавських рухів можна зарахувати:

1) швидкість (натискання клавіш, рухів смичком, перебирання струн тощо), силу (натискання смичка на струну, розтягування міха баяна і та ін.),

2) темп (частота рухів за проміжок часу, що залежить не тільки від швидкості, а й від інтервалів між рухами);

3) ритм (часовий, просторовий і силовий);

4) координованість (одночасне узгоджене виконання різних рухів різними частинами тіла);

5) точність дрібних локомоцій;

6) пластичність та свобода рухів.

Психомоторна структура рухів під час гри на музичному інструменті забезпечується просторовою, силовою та часовою точністю рухів, їхньою швидкістю та силовою витривалістю, руховою пам’яттю. Просторова орієнтація забезпечує точність постановки рук та часову точність, силова витривалість та швидкість рухів впливають на темп та метроритмічний бік музичного твору і чистоту звуку, від регулювання зусиль залежить сила звуку, деякі параметри його якості – динаміка і тембр.

Логіко-аналітичний підхід до уявлення психофізіологічної природи виконавської діяльності, вивчення змісту та механізмів гри на музичному інструменті з позиції фізіології, психології та біомеханіки дозволили обґрунтувати і визначити психофізіологічну структуру професійних рухів музикантів (табл. 1).

Характер професійних рухів музиканта відображає функціональний зміст виконавської діяльності і пов'язані з ним специфічні особливості робочих дій. Психофізіологічна структура виконавських рухів розкриває характеристики чинників, що забезпечують виконання робочої пози та робочих операцій в умовах м'язової діяльності. Система професійних рухів музиканта складається зі статичної та динамічної складової, що відповідно включає вихідне положення та робочі операції умовах виконавської діяльності. Виконавський апарат музикантів являє собою частину опорно-рухової системи, що складається з пасивної частини – кісткових ланок – і активної – м'язів. Моторна складова забезпечує зовнішню сторону виконавської діяльності, тимчасом як фізіологічний компонент – внутрішню.

Моторна складова професійних рухів включає сукупність психомоторних, сенсомоторних та рухових показників, що забезпечують м'язову діяльність, беруть участь у виконанні координованих рухів під час гри на музичному інструменті.

Статична силова витривалість і статична рівновага забезпечують стійкість робочої пози музиканта, просторова орієнтація рук та здібність до довільного розслаблення м'язів – правильну постановку рук на музичному інструменті, швидкість зоровомоторних реакцій, частота рухів, статична силова витривалість, динамічна силова витривалість, координованість рухів, відчуття ритму, точність відтворення часових параметрів рухів, просторова орієнтація, точність диференціації м'язових зусиль, пластичність, здібність до довільного розслаблення м'язів та координаційна витривалість впливають на технічний бік виконавської діяльності – здійснення виконавських рухів, а координованість рухів, точність відтворення часових параметрів рухів, відчуття ритму, пластичність та здібність до довільного розслаблення м'язів формують супутні рухи в умовах робочих операцій.

**Психофізіологічна структура професійних рухів музикантів**

	<i>Вихідне положення</i>		<i>Робочі операції</i>	
	<i>Робоча поза (посадка або стійка музиканта)</i>	<i>Постановка рук відносно музичного інструмента</i>	<i>Виконавські рухи</i>	<i>Супутні рухи</i>
<b>Моторна складова</b>	Статична силова витривалість Статична рівновага	Просторова орієнтація Здібність до довільного розслаблення м'язів	Швидкість зоровомоторних реакцій Частота рухів Статична силова витривалість Динамічна силова витривалість Координованість рухів Відчуття ритму Точність відтворення часових параметрів рухів Просторова орієнтація Точність диференціації м'язових зусиль Пластичність Здібність до довільного розслаблення м'язів Координаційна витривалість	Координованість рухів Точність відтворення часових параметрів рухів Відчуття ритму Пластичність Здібність до довільного розслаблення м'язів
<b>Фізіологічна складова</b>	Постава М'язовий тонус		Постава М'язовий тонус Постановка правильного дихання Внутрішньом'язова і міжм'язова координація Рухова пам'ять	
<b>Психоемоційна складова</b>	Психоемоційна стійкість Увага Пам'ять			

Виконавський апарат музиканта є єдиним руховим кінематичним ланцюгом, ланки якого між собою пов'язані і включають м'язи, зв'язки та кістки з їхніми суглобами, міра рухливості яких визначається ступенями свободи. У складнокоординаційних виконавських рухах музикантів-інструменталістів беруть участь плечовий пояс, передпліччя, кисті та пальці, у здійсненні супутніх рухів певною мірою бере участь весь корпус (нахили, похитування, ритмічні рухи ногами, зміна пози під час гри). Плечовий пояс залежно від музичної спеціалізації створює опору для музичного інструмента (акордеон, скрипка та ін.) і рухів руками (фортепіано, гітара, духові інструменти). Рухи у плечових суглобах здійснюються спільними зусиллями м'язів плеча, спини і грудей. Плече спрямовує й регулює підйом, опускання і ротацію передпліччя та кисті під час рухів зі смичком або розтягнення міха акордеона, здійснює перенесення рук під час маніпуляцій з клавіатурою або струнами, підтримує руку в дрібних локомоціях. Анатомічна особливість будови зап'ястка створює можливості для гнучких та еластичних рухів кисті, сприяє їхній пластичності, забезпечує єдність і взаємозв'язок у дрібній моториці пальців. У робочих операціях музиканта беруть участь різні групи м'язів, ізольовані дії окремих м'язів не трапляються.

Кожний рух або його зміна у будь-якій частині виконавського апарату музиканта викликають в інших його частинах, близьких або віддалених, реактивні (супутні) рухи, що, зазвичай, повторюють ритмічну структуру основних. Взаємозв'язок основних і супутніх рухів зумовлений узгодженістю діяльності систем, що залучені до робочих операцій.

В умовах гри на музичному інструменті змінюється поза виконавця, додатково включаються у рух тулуб, голова, плечовий пояс та ноги. Однак кожен супутній виконавський рух має бути вільним, зручним, економічним та художньо необхідним, інакше він є зайвим. До таких можна зарахувати надмірні повороти плечей, занадто високий підйом пальців, надмірний нахил тулуба до інструмента, сильне відведення ліктя, занадто енергійні махи головою тощо.



Рухова система виконавської діяльності музикантів регулюється і координується нервовою системою і перебуває в тісній взаємодії з іншими функціональними системами – кровообігом, диханням, обміном речовин, тож керування нею здійснює фізіологічна складова.

Постава музиканта визначає невимушеність робочої пози та забезпечує правильну постановку рук, забезпечує свободу рухів плечового поясу, здійснює вплив на роботу органів дихання. Високе положення голови та правильна постава дозволяють зберігати стійкість посадки і дають можливість вільно нахилитися і повертатися у різні боки. Правильна постава при положенні стоячи дозволяє зберігати стійку позу тривалий час і тримати інструмент.

Важливим чинником впливу на функції рухового апарату музиканта в умовах гри на музичному інструменті, є м'язовий тонус, що характерний навіть для м'язів, що перебувають у стані спокою. При виконанні робочих операцій в умовах напруження м'язи скорочуються, при розслабленні – відновлюється їхня нормальна довжина. Ігровий апарат музиканта забезпечується роботою м'язів-синергістів та м'язів-антагоністів.

Статичні напруження виникають при тривалому утриманні музичного інструмента і фіксаціях руху, при цьому їхнє скорочення не чергується з розслабленням. У результаті робочі м'язи перебувають у стані стійкої фіксації, – так званого “затиску”. Зважаючи на біомеханічні закономірності, ігрові рухи доцільніше будувати на динамічних умовах, що забезпечує зручність і свободу в грі.

Складна координаційна структура виконавських рухів музикантів-інструменталістів побудована на сприйнятті й аналізі музикантом власних рухів, наявності сенсомоторних образів, часових динамічних, та просторових характеристик рухів у складній взаємодії. Керування м'язовою діяльністю музикантів забезпечується сукупністю центрально-нервових координаційних механізмів – внутрішньом'язовою та міжм'язовою координацією. Внутрішньом'язова координація здійснює синхронне керування рухомими одиницями, а міжм'язова координація – взаємодію м'язів або м'язових груп, що беруть участь у рухових діях.

Внутрішньом'язова та міжм'язова координації беруть участь у фізіологічних механізмах прояву рухових здібностей – силових, швидкісних, координаційних, витривалості та гнучкості.

До структури музично-виконавської діяльності музиканта, окрім складнокоординаційних рухів, входить правильне дихання та його узгодженість, що особливо важливо під час гри на духових музичних інструментах поруч із особливою роботою м'язів губ і обличчя, координованими рухами пальців та специфічними рухами язика. Особливістю правильної постановки дихання духовиків є швидкий вдих та повільний видих.

Рухова пам'ять лежить в основі виконавської діяльності. Рухова пам'ять музиканта забезпечує якісний бік виконання музичного твору. Слухомоторна пам'ять зумовлює запам'ятовування, збереження і відтворення різних рухів, що перевіряється слуховою сферою. Рухова (м'язова) пам'ять лежить в основі виконавської діяльності, оскільки вся техніка гри на музичному інструменті побудована на динамічних стереотипах – певній системі чергування процесів збудження і гальмування, що заснована на рухових навичках.

Якщо моторна та фізіологічна складова забезпечують практичний бік гри на музичному інструменті, то виконавську надійність визначає психоемоційна складова, зокрема увага (обсяг, стійкість, концентрація, переключення), пам'ять (обсяг і точність) та нервово-емоційна стійкість. Увага та пам'ять здійснюють вплив на точність виконання музичного твору, а також беруть участь у координації робочих операцій. Психоемоційна стійкість виконавця забезпечує якість гри. Зокрема, перезбудження може виявитися у мимовільній зміні сили або темпу рухів, або ж у їхній скутості. Для правильної діяльності нервово-м'язового апарату необхідно, щоб у ланці “збудження-гальмування” зберігався точний ритм, що є основою узгодженості (координації) у виконавській діяльності.

Пріоритетна значущість моторної та фізіологічної складових структури професійних рухів музикантів зумовили їхній вибір для подальшого дослідження.

Техніка гри на музичному інструменті складає узгоджену систему складнокоординаційних рухів, що дозволяє маніпулювати

ним при виконанні музичного твору. Виконавська техніка гри базується на основі чіткої періодизації процесів напруження і розслаблення та включає рухи верхніми кінцівками, що мають точність, певну метроритмічну структуру та пластичність, а також різну частоту локомоцій та прикладені зусилля.

Основу техніки гри на духових інструментах також складає узгодженість дихання та маніпуляцій верхніх кінцівок музиканта. Аналіз техніки виконавської діяльності з позиції анатомії, фізіології, біомеханіки зумовили розподіл професійних рухів музикантів-інструменталістів відповідно до музичної спеціалізації (табл. 2).

Необхідність класифікації складнокоординаційних рухів музикантів-інструменталістів, що забезпечують музично-виконавську діяльність, зумовлена важливістю упорядкування фізіологічних механізмів побудови робочих операцій під час гри на музичному інструменті та можливістю їхнього вдосконалення засобами фізичного виховання.

В основі ідеї формування складнокоординаційних рухів музикантів у процесі занять фізичними вправами лежать явище позитивного перенесення рухових навичок та якостей із фізичної на професійну діяльність та закономірності адаптаційних (приспосувальних) змін у моториці виконавця під дією систематичних фізичних навантажень подібної структури, локалізації та спрямованості.

Техніка гри на різних музичних інструментах принципово відрізняється за структурою м'язової діяльності та функціональною специфікою. Крім того, кожному музикантові притаманні характерні, індивідуальні особливості рухів, що відрізняють його техніку гри, що залежать від морфофункціональних та психофізіологічних особливостей розвитку його організму, властивостей його нервової системи, емоційності та підготовленості. Проте виконавська діяльність має спільні рухові акти, які становлять систему складнокоординаційних рухів. Механізм виконавської діяльності полягає в узгодженості, точності та одночасності цих рухів та визначений просторовим, часовим та силовим ритмом, що постійно змінюється.

**Класифікація складнокоординаційних рухів педагогів-музикантів  
з урахуванням музичної спеціалізації**

<b>Виконавські рухи</b>		
<b>Підйом руки з відведенням її назад- вперед</b>	Анатомо- фізіологічна основа руху	При відведеннях рук вперед-назад відбувається синхронний рух від лопатки до кисті і пальців по дузі без особливих м'язових зусиль
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Точність диференціації м'язових зусиль, просторова орієнтація, здібність до довільного розслаблення м'язів, пластичність
	Помилки у техніці та їх наслідки	Некоординовані дії провокують перенапруження м'язових груп плечового поясу та хребта, що призводить до здавлювання та його деформації. Підйом рук по прямій провокує перенапруження м'язових груп зони плечового суглоба
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Клавішні, ударні</b>
<b>Кидок руки та її вільне падіння</b>	Анатомо- фізіологічна основа руху	Активне подолання опору напружених м'язових груп, що утримують руку вгорі в момент її падіння
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Здібність до довільного розслаблення м'язів, пластичність
	Помилки у техніці та їх наслідки	Перенапруження і скутість м'язів плечового пояса
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Клавішні, ударні</b>
<b>Утримання піднятої руки</b>	Анатомо- фізіологічна основа руху	Мінімально необхідні напруження м'язових груп плечового поясу, особливо у зоні "лопатка - плечовий суглоб", що утримують руку на вазі та максимально ідентичні м'язовим відчуттям при опущеному її положенні
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Статична сила, відчуття м'язових зусиль
	Помилки у техніці та їх наслідки	Надмірні м'язові напруження
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Клавішні, ударні</b>
<b>Згинання і розгинання у кистьових та фалангових суглобах</b>	Анатомо- фізіологічна основа руху	Амплітуда і траєкторія рухів у кистьових суглобах та пальцях залежить від точності силових дій м'язових груп передпліччя
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Рухливість у суглобах, еластичність м'язів та зв'язок, точність м'язових зусиль
	Помилки у техніці та їх наслідки	Недостатня рухливість у суглобах

<b>Виконавські рухи</b>		
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Щипкові, смичкові, клавішні, язичкові, духові, ударні</b>
<b>Нажимні та ударні рухи рук</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Дозоване силове навантаження на окремі м'язові групи плечового поясу та рук, що регламентується часовими параметрами рухів та певним ритмом
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Швидкість сенсомоторних реакцій, частота рухів, просторово-часова точність рухів, сила м'язів, точність відчуття зусиль, координованість рухів, пластичність, здібність до довільного розслаблення м'язів
	Помилки у техніці та їх наслідки	Перенапруження м'язів верхніх кінцівок та скутість рухів призводять до помилок в амплітуді та прикладених зусиллях
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Щипкові, смичкові, клавішні, язичкові, духові, ударні</b>
<b>Дрібна моторика пальців</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Тонка диференціація м'язових зусиль та швидка зміна положення і напрямку руху кистей та пальців за певним ритмічним малюнком Нижні дистальні групи м'язів рук працюють в режимі мікрозусиль та швидкого темпу рухів пальців
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Частота рухів, швидкість сенсомоторних реакцій, точність відчуття та диференціації просторових, часових та силових параметрів рухів, координованість рухів, відчуття ритму координаційна витривалість, здібність до довільного розслаблення м'язів
	Помилки у техніці та їх наслідки	Перенапруження рук
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Щипкові, смичкові, клавішні, язичкові, духові</b>
<b>Відведення і приведення рук</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Верхні групи м'язів плечового поясу працюють в режимі макрозусиль та силової витривалості
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Сила та силова витривалість м'язів
	Помилки у техніці та їх наслідки	Надмірність м'язових зусиль у плечовому поясі
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Смичкові, язичкові, ударні</b>
<b>Вихідне положення: робоча поза(посадка або стійка музиканта) та постановка рук відносно музичного інструменту</b>		
<b>Утримання статичної пози стоячи або сидячи</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Збалансований розподіл опори тіла при невимушеній стійці або положенні сидячи
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Статична рівновага, статична силова витривалість, пластичність

<b>Виконавські рухи</b>		
	Помилки у техніці та їх наслідки	Асиметричність або напруженість пози, що супроводжується застійними явищами у нижніх кінцівках, брючної і тазової областей, розтягненням і ослабленням м'язів плечового пояса і розгиначів спини
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Щипкові, смичкові, клавішні, язичкові, духові, ударні</b>
<b>Переміщення вздовж музичного інструменту</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Вільне і збалансоване переміщення за музичним інструментом
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Динамічна рівновага, динамічна силова витривалість, просторова орієнтація, точність часових параметрів рухів, координованість рухів, пластичність, координаційна витривалість
	Помилки у техніці та їх наслідки	Перенапруження м'язів плечового поясу й розгиначів спини, відсутність контролю м'язових відчуттів
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Клавішні, ударні</b>
<b>Натиснення ногою на педаль</b>	Анатомо-фізіологічна основа руху	Оптимальна постановка ніг на педалі та точний розподіл зусиль м'язів нижніх кінцівок
	Психофізіологічний зміст м'язової діяльності	Точність відчуття зусиль, часу, відчуття ритму, координованість рухів
	Помилки у техніці та їх наслідки	Занадто сильне або слабке м'язове напруження
	<b>Вид музичного інструменту</b>	<b>Клавішні</b>

Вивчення особливостей побудови робочих рухів музиканта та розробка класифікації складнокоординаційних рухів педагогів-музикантів з урахуванням музичної спеціалізації дають змогу зрозуміти принцип підвищення успішності професійного навчання фахівців за допомогою фізичних вправ. Диференціація фізичних навантажень у процесі фізичного виховання майбутніх педагогів-музикантів на основі особливостей м'язової діяльності під час гри на конкретному музичному інструменті дозволить реалізувати закономірності позитивного перенесення навичок та якостей, а також забезпечити кумулятивний ефект.

## Перелік використаної літератури

1. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посібник [для вищ. навч. закл.]. Київ : Музична Україна, 1997. 240 с.
2. Дьоміна Ж. Г. Методика навчання вправ координаційної спрямованості майбутніх учителів музики у процесі фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 242 с.
3. Пилипей Л. П. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів : монографія. Суми : ДВНЗ "УАБС НБУ", 2009. 326 с.
4. Ровний А. С. Сенсорні механізми управління точнісними рухами людини. Харків, 2001. 219 с.
5. Тихонова В. А., Сидорко У. В., Чесноков Г. С. Вплив розвитку психомоторної функції на формування рухових навичок у підлітків на уроках фізичної культури. *Теорія та практика фізичного виховання*. 2001. № 4. С. 8-11.
6. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1993. 202 с.
7. Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*, London : Falmer Press, 1993, P. 19-25.
8. Gunrt H. *Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory*. 2007. Y : Intern Un. Pr. 456 p.
9. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh, *Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.*
10. Willoygby D. *The World of Musik*. Third ed. Boston : MacGraw-Hill, 1996. 381 p.

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Нагальною проблемою сьогодення в загальноосвітніх закладах України є організація процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це найбільш незахищена група учнів, які потребують особливих умов створення навчального середовища, відбору змісту навчання, залучення нових, по відношенню до класичних, організаційних форм, ураховуючи дієвість закону наступності і зв'язності з попередньою освітньою діяльністю. Тож, розгляд методичних засад реалізації інклюзивної освіти на уроках музичного мистецтва для дітей з особливими освітніми потребами різних категорій, є актуальним і важливим питанням.

Доцільно буде зазначити, що статистичні дані останніх п'яти років фіксують невтішну тенденцію до зростання чисельності дітей, які мають різні фізичні вади, а саме: дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухової системи та розумового розвитку, що, в свою чергу, відбивається на загостренні питання надання ним можливості отримувати якісну освіту, яка “базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників” [5].

Офіційні дані, представлені Міністерством освіти і науки України демонструють, що станом на 1 січня 2020 р. кількість учнів із особливими освітніми потребами в інклюзивних класах зросла у 7 разів, а це 32 686 дітей [1]. Також центральним органом державного управління зазначається, що на сьогодні вже 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти здійснили впровадження інклюзивного навчання у освітній процес. Варто пояснити, що підставою для цього є програма Деінституалізації, прийнята урядом України у 2017 році. У програмі викладено Національну стратегію з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки [2].



Згідно Плану заходів з реалізації вищезазначеної стратегії передбачається щорічне збільшення численності дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти на 30%. Відповідно заплановане відкриття і зростання спеціальних і інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти, потребує задіяння таких педагогічних кадрів, які спроможні якнайкраще адаптувати чи модифікувати існуючі програми з музичного мистецтва до відповідного контингенту дітей, а також здатні скласти індивідуальну програму залучення дітей певної категорії, що мають особливі освітні потреби, до музичного мистецтва.

Нагадаємо, що зміст терміну “особливі освітні потреби” вживають до “таких дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов’язаних з навчанням”. Також наголосимо, що одним із постулатів інклюзивної школи є орієнтир, що “всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними” [6].

Важливо розуміти, що хоча подібна проблема є доволі новою у сфері музичної педагогіки і виховання, водночас присутня наявність деякого позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду в даному питанні. Нагадаємо, що одним із відомих педагогів-новаторів, а також вихователем багатьох діячів української музичної культури минулого століття, було здійснено перші кроки у даному напрямку роботи, успішність яких визнали як спеціалісти медичної сфери, так і професійні викладачі, музикознавці та пропагувачі мистецтва. Мова йде про Болеслава Яворського, котрий зміг втілити мистецький проект залучення категорії важкохворих на кістковий туберкульоз дітей і групи дітей з вадами зору до музичної діяльності.

М. Зелікман, реконструюючи у своїх спогадах вищезазначений профіль проведеної Б. Яворським роботи, відмічає, що діяч свідомо включив дану категорію дітей для проведення уроків “слухання музики”, зупинившись на “Будинку дітей-калік”, які були тривалий час прикутими до ліжка, та “Будинку незрячих”. До методичних рекомендацій, які набули більшої чіткості та

ясності у майбутньому, оскільки пройшли столітнє випробовування і широке наукове обґрунтування, автор зарахував фундаментальні основи музично-педагогічної діяльності з даною категорією дітей, форми і види музичної та мистецької роботи, запропоновані Б. Яворським, а також його пріоритети просвітницької спрямованості [19, с. 101].

Тож, серед закладених саме в той час сутнісних позицій, він виокремлював вимоги до педагогів. Зокрема, наголошував на таких специфічних рисах, наявність яких вважав обов'язковими для викладачів, а це – особлива душевна чутливість та м'якість у процесі спілкування, що мали створювати атмосферу доброзичливості, відвертості і певної піднесеності. Також він орієнтував до відкритості у застосуванні спеціальних методів музичного виховання і розвитку творчістю, що було достатньо новаторським для того часу. До зазначених методів включалися не лише прослуховування музичних творів, а передбачалася мультимистецька діяльність, така як: їх запис, пластичне інтонування, спів, диригування, а також додавався улюблений багатьма дітьми вид діяльності – малювання.

Звернемо увагу на те, що педагог інтуїтивно здійснював пошуки доступних дітям з різними ступенями фізичних вад, види творчої діяльності, які у сучасному світі набули статусу базових форм роботи, особливо це відноситься до дітей, які мають порушення мовлення, групи дітей з розладами аутистичного спектру та інші категорії. Тож, Б. Яворський вимагав від викладачів проявляти вміння пробуджувати і розвивати природні творчі сили дитини, зобов'язував їх бережливо зберігати кожний написаний чи створений учнями твір, яким би він не був малозначущим на перший погляд.

Також цікавими є такі види роботи, запропоновані автором, як написання пісень, фортепіанних п'єс, здійснення ритмічних постановок на колективно створені музичні твори, ритмічні інсценування, задумані дітьми на різні сюжети, індивідуальне і колективне диригування тощо. Сутнісним орієнтиром роботи було те, що усі вищевказані види робіт мали доповнювати один одного у розкритті одного і того самого музичного явища і складали єдиний

метод сприйняття музики, а отже, – і злитність у засвоєнні основних законів музичної мови, специфічних засобів її виразності.

Відомим є той факт, що Б. Яворському вдавалося доторкнутися до дитячих душ, зорієнтовувати їх творчу енергію, яка виникала в процесі музичної діяльності, у виконавську музичну практику, а результати проведеної роботи демонструвати великій аудиторії, контингент якої був найрізноманітніших прошарків від пересічних поціновувачів самодіяльності до професійних музикантів. Наведемо лише приклад того, що численна група дітей, яка складалася з вихованців “Будинку незрячих” здійснила постановку цілого акту з опери П. Чайковського “Іоланта”, викликавши значний резонанс у м. Києві, а серед глядачів даної вистави виділимо Р. Глієра, що розчулився під час споглядання завдяки виразності і проникливості співу незрячих учасників спектаклю [19, с. 123].

Важливо згадати і про те, що Б. Яворським було залучено у робочий процес вузькоспеціалізовані наочні матеріали, серед яких спеціально розроблена і удосконалена “Музична абетка для незрячих”, що є незамінним інструментарієм у сучасній педагогічній роботі з дітьми даної категорії. Таким чином ми можемо констатувати, що Б. Яворський намагався знайти доступні і дієві форми та способи роботи, які б, з одного боку орієнтували до здійснення високої місії через залучення до музичної спадщини світової культури, а з іншого боку – виходили з реальних природних можливостей кожної дитини, підбираючи індивідуальний спосіб подання музичної інформації, а також спосіб творчої віддачі – відповіді учня, зважаючи на тяжкість фізичних вад і ступінь їх прояву.

Повертаючись до предмету викладення у сучасний період, відмітимо, що Кабінет Міністрів України у постанові № 957 від 15 вересня 2021 року “Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти” виокремлює такі пункти, які має виконувати безпосередньо вчитель музичного мистецтва згідно рішення адміністрації закладів [7]:

– адаптацію змісту навчального предмета, що передбачає зміну методів і способів навчання, рівня складності завдань з

урахуванням індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами без зміни загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання;

– модифікацію змісту навчального предмета, що полягає у зміні змісту (через його спрощення, виключення, об'єднання) навчання з урахуванням особливих освітніх потреб учнів із зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання;

– забезпечення доступу до медіатеки – бібліотеки цифрових носіїв інформації або комп'ютерного та мультимедійного обладнання, підключеного до Інтернету, що використовується під час освітнього процесу [7].

Також вчитель музичного мистецтва може долучатися до психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять, які проводимуться в індивідуальній чи груповій формі за затвердженим адміністрацією розкладом, у ресурсних кімнатах, медіатеці закладу освіти і здійснюватимуться відповідно до індивідуальних програм розвитку дітей. Тривалість таких індивідуальних занять для учнів становить від 20 до 25 хвилин, а для групових форм роботи – від 35 до 40 хвилин.

Доцільно також уточнити, що виділяють п'ять рівнів підтримки в освітньому процесі для дітей. Перший рівень надається дітям, які мають поодинокі та незначні труднощі; другий ступінь зорієнтовано для дітей, яким притаманні труднощі у навчання легкого ступеня прояву; третій рівень надається учням з проявом труднощів помірного ступеня прояву; четвертий рівень забезпечує поміч дітям з труднощами важкого ступеня прояву; п'ятий рівень надається учням, що виявляють труднощі найтяжчого ступеня прояву. Згідно того, до якої категорії відносяться зараховані до загальноосвітнього закладу учні, що потребують особливої освітньої підтримки, адміністрацією даної школи відкриваються спеціальні та інклюзивні класи.

До спеціальних класів зараховують контингент учнів, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у спеціально створених умовах. Серед умов виокремлюють безперешкодний доступ до території та приміщень

загальноосвітнього навчального закладу, відповідну навчально-матеріальну базу (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, форми, методи навчання та виховання, засоби корекції індивідуального і колективного користування) та відповідне кадрове забезпечення [7].

Особливістю навчально-виховного процесу у спеціальних класах є його корекційна спрямованість, тому кількість дітей з особливими освітніми потребами може варіюватися в залежності від ступеня прояву труднощів у навчанні, але не перевищувати нормативи наповнюваності, які визначені державним законодавством. Також учні спеціальних класів залучаються до позакласної роботи з урахуванням їх психофізичних можливостей, загальною метою якої є всебічний розвиток особистості.

Інклюзивними прийнято називати ті класи, у складі яких об'єднують дітей з нормотиповим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами. У більшості випадків, це ті діти, які мають легкі форми труднощів у навчанні і відносно швидко адаптуються в учнівський колектив класу, виконуючи повний обсяг програми на рівні з іншими дітьми без особливих перешкод. Кількість таких дітей може коливатися від 1-3 учнів у одному інклюзивному класі, на відміну від спеціальних класів, де навчаються лише діти з особливими освітніми потребами.

Також необхідно звернути увагу і на той факт, що інклюзивне навчання реалізується через повну, комбіновану форми навчання для тих дітей, які демонструють високий рівень психофізичного і мовленнєвого розвитку. Натомість, часткову і тимчасову форму включення дітей у шкільне навчальне середовище, у яких фіксується низький рівень розвитку, виявляються складні чи комплексні порушення.

Тож вчитель музичного мистецтва має здійснювати планування і організацію навчально-виховного процесу, спираючись на те, що за повної інтеграції діти з особливими освітніми потребами залучаються до усіх класних і позакласних заходів без змін. При комбінованій інтеграції дітям з особливими освітніми потребами надається постійна допомога асистента, вони також залучаються до усіх шкільних заходів за їх бажанням. За

часткової інтеграції діти з особливими освітніми потребами перебувають у загальноосвітніх закладах лише частину дня і у більшості випадків беруть пасивну участь у шкільних мистецьких заходах. Тимчасова інтеграція поширюється на дітей з важким ступенем вад, здійснюється шляхом їх спільного перебування з дітьми з нормотиповим розвитком від 2 до 4 разів на місяць. Така форма інтеграції може реалізовуватися засобами залучення дітей до перегляду шкільних виховних заходів.

У будь-якому разі, формуючи естетичний досвід, сприяючи пробудженню рис національної ідентичності, вчителі музичного мистецтва намагаються гармонізувати відношення дитячої особистості з оточуючим світом, звертаючись, в першу чергу, не до розуму, а до емоційної сфери. Навчити дітей проявляти високий рівень уваги до проблем, порушених у творах мистецтва, допомагати у пізнанні секретів власної особистості засобами музики і музичного практикування, грамотно співпрацювати у набутті несформованими особистостями впевненості в своїх силах під час саморозкриття творчого потенціалу і напрацювання адекватної самооцінки, закликати до проявів толерантності і поваги до інших, відмінних від більшості, особистостей не завжди залишається пріоритетними завданнями. Методи і прийоми художнього розвитку в інклюзивній освіті вчитель музичного мистецтва має органічно поєднувати з методами і прийомами корекційно-педагогічної роботи, що вимагає від педагогів ретельного відбору методів та їх оптимального поєднання з урахуванням конкретної ситуації. Умовно такі методи можуть бути поділені на основні три групи, а саме: методи організації навчально-виховної роботи; методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності та методи контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Водночас, слід уточнити, що підтримка дітей з особливими освітніми потребами реалізовується трьома основними шляхами, котрі представлені у просторово-предметному, змістовно-методичному і комунікаційно-організаційному компонентах освітнього середовища. Вчитель музичного мистецтва здійснює свій фронт роботи у двох останніх із них. Також у даному контексті

слід підкреслити поняття різних факторів включення у навчально-освітній процес. Так, доступність і безбар'єрність просторово-предметного компоненту, яка забезпечується архітектурними особливостями будівлі, прослідковується і в інших компонентах, зокрема передбачає подолання перешкод комунікаційно-організаційного порядку і змістовно-методичне підлаштування професійного інструментарію вчителя музичного мистецтва до потреб конкретної дитини.

Відтак, завдання учителя музичного мистецтва переміщується до питання подолання бар'єрів чи перепон психологічного характеру в класах, де разом перебувають діти з нормотиповим розвитком і діти з особливими освітніми потребами. Педагогічним сприянням у таких ситуаціях можна вважати додаткову до звичайних уроків музичного мистецтва організацію і проведення різноманітних мистецьких просвітницьких заходів, а також приєднання до інформаційних акцій, що мають на меті змінити упереджене ставлення шкільного колективу до осіб з особливими освітніми потребами, трансформувати його через формування позитивних установок у всіх зацікавлених осіб.

Достатньо суттєвим у вирішенні цього питання є постулати, закладені ще В. Кащенком, сутність яких проявляється навіть у вживанні лексичних термінів щодо дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, сучасна номенклатура базується на таких формулюваннях, як “інвалідність по слуху (або іншому відхиленні розвитку чи набутій ваді)”, звужуючи широту стігми неспроможностей дитини і конкретизуючи особливість даної вади. Тому, вчитель має уникати вислову “інвалід”, яке є некоректним по відношенню до особи з особливими освітніми потребами. Бажано застосувати метод ренормації у звертанні до учня з особливими освітніми потребами, що допоможе уникнути певної конфліктності в озвучуванні небажаного оцінюючого смислу, замінюючи його на більш нейтральний, і уможливить виявити максимально можливу толерантність і тактовність у процесі безпосереднього спілкування і будь-якої іншої взаємодії.

Підкреслимо, що, введений сто років тому В. Кащенком, термін “дефективні діти” було замінено ним же на вираз “виключні

діти”. З одного боку, це демонструє і вказує на роботу з аномаліями, які обумовлені не тільки органічними недоліками, але і відхиленнями за початково нормальної психо-соматичній конституції й неправильного образу життя, несприятливими умовами. А, з іншого боку, оберігають від “таврування” діагнозами, що у більшості випадків означає соціальну неповноцінність майбутньої дорослої людини. Тому установка педагога, згідно концептуальним ідеям В. Кащенко, має бути орієнтована на потенційно соціально-психологічну повноцінність особистості, у вихованні і формуванні особистості якої педагог мистецьких дисциплін відіграє безпосередню роль.

Слушними є і погляди В. Кащенко щодо дитячої включеності у суспільство, індикатором чого є спільна участь і активність дітей з різними рівнями розвитку у навчально-пізнавальній діяльності загальноосвітнього закладу. Видатний педагог звертав увагу на те, що виключення дитини із суспільства, є, перш за все породженням і пороком самого суспільства [12, с. 5]. Тому, вчитель музичного мистецтва має сприяти нейтралізації й послабленню тих негативних факторів, які підвладні його впливовим діям і узгоджуються з функціональними повноваженнями.

Відмітимо, що професійні функції вчителя музичного мистецтва поширюються і на змістовно-методичний компонент навчального середовища, який передбачає забезпечення таких сторін учбового процесу, як допомога у наданні спеціально пристосованих підручників (гаджетів), навчально-методичних матеріалів (тактильних, аудіо книг, мовних синтезаторів та ін.), що дозволяють дитині різних категорій патологічних порушень долучатися до роботи індивідуально або колективно. Отже, вчитель музичного мистецтва має перед початком нового учбового року ознайомитися з проектом і індивідуальною програмою розвитку конкретної дитини з особливими освітніми потребами, дізнатися домінуючий вид сприйняття (зоровий, тактильний, слуховий, кінестетичний чи комбінований) і переважаючий вид зворотного контакту. Таким чином, вчитель зможе завчасно підібрати навчальні матеріали для засвоєння певної теми дисципліни і



орієнтуватися яким шляхом організовувати контрольні зрізи задля констатації динаміки зрушень.

Важливо розуміти, застосовувати і проявляти ситуативну гнучність та варіативність щодо вибору засобів навчання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Це може проявлятися у зміні за необхідності змісту навчального матеріалу, самої технології подання інформації. Включаються такі характеристики як швидкість подання матеріалу, вибір методів, завчасне та поточне визначення індивідуального рівня складності даної інформації для дитини, які можуть бути переглянуті і підлаштовані відповідним чином. Серед адаптивних моментів можна виокремити способи об'єднання дітей у різні групи за їх можливостями, спроможностями, інтересами в процесі навчальної роботи, а також способу демонстрації кінцевих результатів розученого матеріалу дитиною.

Слід звернути увагу і на те, що категорично забороняється озвучувати діагноз та стан здоров'я дитини з особливими освітніми потребами на загал. Це є конфіденційною інформацією, яку вчитель не має права обговорювати чи озвучувати стороннім особам, окрім учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Натомість, вчителю музичного мистецтва рекомендується проводити просвітницькі бесіди у позаурочний час, які закликають дітей з нормотиповим розвитком ставитися до однолітків з особливими освітніми потребами із розумінням, пояснювати особливості незвичної поведінки.

Наприклад, серед ознак незвичної поведінки дітей із вадами зору інші учні можуть відстежувати прояви заміщуваних рухів (розхитування, розмахування або тріпання руками; надавлювання на очі), якщо таке трапляється, – слід переключити увагу самої дитини, заохочуючи до іншого виду рухової діяльності, а також зацікавити інших учнів в класі, відвертаючи увагу від цих дій.

Особливе місце у незвичній поведінці дітей, що мають особливі освітні потреби, можуть займати процеси ситуативного самопокарання або самостимуляції. Так, самопокарання може зовні виявлятися через прояв фізичного завдання шкоди самому собі (дряпання, кусання, різання, проколювання шкіри та інші прояви), а

само стимуляція здійснюється певними звуковими вигуками, надмірною руховою активністю, нестійкістю емоційної сфери та іншими способами. Вчитель музичного мистецтва може проінформувати школярів про прояви різних захворювань, свідками яких можуть стати учні (епілептичний напад, само стимуляція, поведінкові чи словесні стереотипії та інші), зазначити про функціональність різних приладів та атрибутів, що є допоміжними способами комунікації або пересування їх товаришів.

У першу чергу, це стосується слухових апаратів (електроакустичних приладів, які підсилюють звук), кохлеарних імплантів (пристроїв, які дозволяють майже повністю замінити функцію вуха), апаратів кісткової провідності (апарат, що передає вібрації на кістки черепа), мовних адапторів, інвалідних візків, палиць та акустичних апаратів-ехолокаторів для незрячих, книжок чи таблиць, надруковані шрифтом Брайля та інших комунікаторів.

“Незвичностями” для шкільного і педагогічного колективу закладів загальної середньої освіти, де відкриваються інклюзивні та спеціальні класи, може вважатися поява супроводжуючих осіб, які допомагають учням з особливими освітніми потребами пересуватися по приміщенню школи, спілкуватися, застосовуючи мову жестів, серед них є і включення осіб, які виконують роль асистента учителя, тьютора. Тому варто пояснити це іншим дітям, особливо учням молодшої школи.

Основними категоріями дітей, на яких поширюється програма Деінституалізації, є: діти із загальноосвітніх шкіл-інтернатів; діти, які мають особливі медичні потреби і вимагають постійного чи регулярного медичного нагляду, вживання ліків та реабілітаційних заходів; діти зі спеціальних шкіл-інтернатів чи навчально-реабілітаційних центрів; колишні вихованці дитячих будинків-інтернатів; діти, вилучені зі своїх сімей у кризовому чи екстремному випадках і перебувають донині у закладах інституційного догляду і виховання [3].

Діти кожної з категорій мають свої специфічні потреби у навчанні, але спільним завданням для вчителя музичного мистецтва є забезпечення включення і прийняття дитини у середовище звичайних ровесників у загальноосвітньому закладі. Відтак, учень з

особливими освітніми потребами (ООП) – це дитина, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їй права на освіту.

Не зупиняючись на описі і структурі програми індивідуального розвитку, яка складається для кожної дитини з особливими освітніми потребами і переглядається протягом року командою психолого-педагогічного супроводу, відмітимо, що пріоритети навчання учнів з нормотиповим розвитком і учнів, яким надається допомога, значно різняться, але навчальними осями в педагогічній площині постають набуття самостійності та автономії в процесі навчання.

Сутнісним для виконання функціональних обов'язків вчителем музичного мистецтва є чітке усвідомлення і дотримання положень, що містяться у даному документі. Найбільш важливими з них є знання допустимих меж загальної та тижневої кількості годин з урахуванням додаткових групових чи індивідуальних занять для даної дитини, ознайомлення і розуміння особливостей зміни працездатності дитини впродовж дня, тижня, місяця, чверті, обізнаність щодо можливих проявів психічної активності і особливостей навчально-пізнавальної діяльності (зручність локації: допустимий рівень шуму, освітлення, матеріалів, близькість розташування до музичного інструменту або джерела трансляції музичного твору, гучність та інше).

Необхідно звернути увагу ще і на відмінність пріоритетів навчальних цілей дітей з особливими освітніми потребами. Сутність даного питання у тому, що звичне трактування завдань естетичного виховання суттєво трансформоване, а його орієнтири зміщені у іншу площину. Емоційно-раціональне пізнання творів, до якого закликає вчитель музичного мистецтва дітей з нормотиповим розвитком, переміщується на другий план, поступаючись сфері соціально-комунікативної проблематики. Інакше кажучи, зосереджується на набутті даними учнями соціально-адаптивних навичок, умінні комунікувати з оточуючими, де найскладнішим стає корегування власної неприйнятної деструктивної поведінки. Таким чином, можна виокремити наступну послідовність орієнтирів спільного навчання:

– гарантування/ забезпечення безпеки життя та здоров'я дитини та оточуючих людей (у разі агресивності поведінки учня з ООП – опанування ним правил спілкування і привчання до висловлення невдоволення у прийнятній формі);

– покращення / набуття / формування навичок соціальної взаємодії та спілкування;

– формування адаптивних та побутових навичок;

– напрацювання академічних навичок.

Відповідно такому порядку розташування положень-орієнтирів, вчитель музичного мистецтва має збалансовувати міру своїх педагогічних зусиль у залежності до ступеня відхилень від норми у кожному конкретному випадку. Також бажано ураховувати такий впливовий фактор як тривалість патологічних змін і їх стійкість. У даному контексті слід чітко розрізняти, що негативні психологічні риси у нормальної дитини є випадковою ознакою, якої вона може легко позбутися, якщо захоче і зробить відповідне зусилля. Натомість, діти, які мають різні патологічні порушення розвитку (у першу чергу це нервові патології розвитку), не можуть цього зробити, так само як і не спроможні виявляти вольові зусилля у достатній мірі.

Окремо слід наголосити на такій категорії дітей, які мають розлади аутистичного спектра, зокрема тих, кому діагностовано високофункціональний аутизм. Особливість і підступність даного розладу криється у тому, що це невидима інвалідність, оскільки відсутні візуальні відмінності, немає явної затримки або обмежень у мові чи здатності до комунікації. В той же час, у таких учнів можуть бути серйозні соціальні труднощі, які не кидаються у очі, бо, не зважаючи на прояв високого інтелекту у навчальній діяльності, такі діти можуть абсолютно не розуміти соціальної ситуації, можуть не розуміти які саме завдання зробити, які інформація є найбільш важлива, проявляють складності у розумінні різних точок зору щодо персонажів (особливо якщо це пов'язано із соціальними навичками) у художньому творі. Ще одним із супроводжуючих явищ даної категорії дітей є прояв негативізму (інколи страху) у всьому. Дитина ніби завчасно налаштована на провал виконання запропонованого завдання на уроці музичного

мистецтва, що значно відбивається на блокуванні функцій кори головного мозку, призводить до втрати можливості орієнтуватися в оточуючому середовищі, позбуває енергетичних резервів і гальмує творчу діяльність.

Тож, вчителю музичного мистецтва варто бути морально налаштованим на те, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають різні патології нервово-психічного порядку, будуть виникати різні складні ситуації, серед яких проявлятимуться недоліки характеру, що більшою мірою обумовлені емоційними виявами. Найбільш частими проявами таких характеристик можуть виступати:

- нестійкість, суперечливість, що відобразатиметься через поривчастість, нерівність, бажання сперечатися без причини;

- підвищена збудливість афектів, що проявлятиметься у роздратованості, швидкій і легкій збудливості. Тому приємні і неприємні переживання, емоційні реакції виявляються бурхливо, неприборкано, нестримано;

- прояв посиленої або вкрай сильної гостроти симпатій та антипатій до людей;

- імпульсивність вчинків, спонукань у дітей (те, що надає ним задоволення – має бути отримане тут і одразу);

- гнів, роздратованість, прояв агресивності;

- полохливість, боязкість і страхи (фобії);

- песимізм або надмірна веселість;

- байдужість;

- прояви неохайності чи педантизму;

- розсіяність;

- використання брехні без мети;

- негативізм у формі впертості, який переростає у деспотизм;

- надмірна замкненість.

Отже, вчителю необхідно зберігати стійкість власних позитивних установок на допомогу дитині, дотримуватися наявних стійких гуманістичних переконань, що мають стати особистісними ціннісними життєвими орієнтирами, і які проявлятимуться протягом всього кропіткого процесу подолання стігми інвалідності. До того ж, той вплив викладача, який здійснюється, має бути

індивідуально максимально-оптимальним і індивідуально можливим для дитини з особливими освітніми потребами.

Якщо узагальнити існуючі класифікації, які сьогодні вживаються у медичній практиці і мають своє розгалужене вивчення у інших науках, таких як біологія, нейрофізіологія, психологія, дефектологія, педагогіка та інші, то можна виділити найбільші групи типів патологій, які зумовлені вродженими чи набутими розладами, для того, щоб правильно підібрати відносно універсальні способи урахування освітніх потреб. До них відносяться такі категорії дітей:

- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі, сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.);
- діти з розладами аутистичного спектра (РАС);
- діти з психологічними травмами.

Кожна група порушень має свої особливі прояви і диктує викладачам відповідні умови включення таких дітей до учнівського колективу, а також різних способів організації навчальної діяльності. Водночас, існують загальні моменти у алгоритмі дій вчителя музичного мистецтва, які уможливають підібрати адекватний спосіб організації навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із таких моментів є урахування уповільненості реакцій і мисленнєвих процесів дітей з особливими освітніми потребами, що буде негативно позначатися чи відображати нерівномірність розвитку окремих психічних функцій. Зокрема, це повільне формування і розвиток здатності до розуміння завдання, утримання уваги під час виконання завдання; обмежений або знижений обсяг оперативної пам'яті, недостатня сформованість сприйняття і уяви; підвищена виснажливність, що впливає на працездатність; дефіцит комунікативних навичок; виникнення розладів настроїв, низький

рівень мотивації (або повна її відсутність), відмова від навчання. У дітей, які мають складні комплексні порушення, також часто фіксують порушення адекватного сприйняття світу.

За наявності вищезазначених ознак, вчитель музичного мистецтва, задля забезпечення нормального протікання учбового процесу і упередження появи у дітей з особливими освітніми потребами спалахів роздратувань, уникання чи відмови від контакту, швидкої зміни психічних станів, різкої втоми та інших індикаторів, має дотримуватися таких рекомендацій:

- дозувати інтелектуальні навантаження (дозволяється скорочувати до 1/3 навчального матеріалу) і дотримуватися рухового режиму;

- зменшувати тривалість уроку в індивідуальному порядку (збільшувати час відпочинку);

- більш інтенсивно змінювати види музичної діяльності, або навпаки залишати домінуючий вид (у ситуації роботи з дітьми, яким діагностували високофункціональні РАС). Це може бути насичення уроку руховими розминками чи релаксаційними вправами; включення спеціальних методик нейропсихологічної спрямованості у музично-дидактичних іграх;

- гнучко і ситуативно варіювати пасивні, пасивно-активні та активні форми роботи, де вчитель і учень з особливими освітніми потребами знаходяться у безпосередній взаємодії;

- під час подання навчальної інформації дотримуватися лінійно-концентричного способу, коли нові факти ґрунтуватимуться на добре засвоєних попередніх знаннях і минулому досвіді;

- використовувати спеціальний матеріал, який буде містити кольорові вставки, виділення рамками чи більш великим шрифтом, що пов'язаний з практичним досвідом і життям дитини (окрім категорії дітей з РАС);

- виділення ключових слів чи спрощених тез за потреби;

- структурування навчальних завдань таким чином, щоб дитина одразу змогла продемонструвати свої досягнення і відчути ситуацію успіху;

- домінування ігрових прийомів у роботі;

- мовлення вчителя має бути з чіткою дикцією, модульованим гучним голосом, правильною артикуляцією;
- орієнтуватися на сильні сторони дитини;
- залишатися спокійним і терплячим у розмові з дитиною, не ігнорувати її, не намагатися прискорити (не перебивати, не квапити і не виправляти);
- підтримувати візуальний контакт, дивлячись у обличчя;
- якщо виникають проблеми у спілкуванні бажано дізнатися чи не хоче співрозмовник використати інший спосіб (написати, надрукувати).
- упереджувати появу надмірної уваги до імплантів з боку однокласників (відторгнення в класному колективі);
- контроль за отриманням дитиною інформації у повному обсязі (зниження рівня шумів та відлуння, впровадження систем підсилення звуку (у великих або багатолюдних приміщеннях складніше спілкуватися);
- дублювання звукової інформації зоровою чи навпаки візуальної інформації слуховою; збільшення кількості наочних матеріалів);
- для дітей з порушеннями слуху, утримання зорового контакту з учнем (спочатку привернувши його увагу, назвіть на ім'я (у разі, якщо дитина не відреагувала – злегка покладіть руку на плече або поплескайте); під час розмови – дивитися на дитину і не затуляти своє обличчя (діти “зчитують” інформацію з міміки та слідкують за вашим артикуляційним апаратом);
- орієнтувати дітей до дотримання чітких інструкцій (використання покрокових або візуальних інструкцій/вказівок, без надмірного спрощення чи поблажливого ставлення);
- у разі, якщо деякі діти спотворено сприймають окремі звуки – говорити голосніше, чіткіше, змінюючи висоту звучання голосу;
- роз'яснення незрозумілих слів, при зміні теми – використовувати перехідні фрази;
- розміщення поруч із спокійним сусідом за партою;
- з'ясування дискомфорту, пов'язаного з нерозумінням сприйняття, у таких ситуаціях не боятися повторити інформацію,



перекладовуючи речення, використовуючи жести (запишіть на дошці);

– в міру виправляти (кожне виправлення може бути маленькою травмою).

– для дітей з порушеннями зору дотримання правильного режиму зорової роботи (достатня освітленість робочого місця; правильне розташування навчального інструментарію; правильне положення тулубу і голови під час уроку);

– залучати всі органи чуття, завжди першим називаючи себе та інших співрозмовників, присутніх (констатувати хто вийшов або повернувся до класу), та дитину, до якої звертаєтесь; озвучувати жести та написи; використовувати усні репліки; торкатися плеча;

– пояснювати свої дії, у новому приміщенні називати предмети, чітко описувати де знаходитесь (у центрі класу, ліворуч від вікон, позаду парти і так продовжуючи), за потреби додатково повідомляти про перешкоди на шляху (сходи, двері, поріг, кут, поворот) або небезпеку;

– у випадках, коли дитина пересувається з вчителем, вона має тримати свою руку вище ліктя педагога або утримувати його за зап'ясток, ідучи на пів кроку позаду викладача; у вузьких проходах педагог відводить руку назад, виголошуючи свої дії та особливості маршруту; зупинятися перед змінами висоти поверхні, першим спускатися чи підніматися; пересуваючись, не робіть різких рухів;

– говорити природним голосом і не пропускати інформацію, якщо дитина про це не просить (попереджати про те, що збираєтесь робити);

– заохочувати пізнавати, спонукати дитину ставити запитання, урізноманітнювати види музичної діяльності;

– під час уроку використовувати безпосередній контакт, за потреби забезпечувати додаткове місце у класі, в процесі практичної діяльності ставати за спиною дитини для спільної дії;

– у роботі з дітьми, які мають складні види інтелектуальних порушень, бажано ігрові мотиви поступово змінювати на навчальні;

– у роботі з дітьми, що мають психологічні травми провідним завданням є налагодження теплих позитивних стосунків, де вчитель

виступає гарантом і поручником сталого безпечного простору для учня.

Зважаючи на те, що у роботі з категорією дітей з розладами аутистичного спектра є відмінні вимоги й рекомендації, ми їх виокремлюємо. Одразу слід зазначити, що такі розлади мають доволі широкі і полярні характеристики проявів (підвищена сенсорна чутливість – абсолютне несприйняття конкретного звуку, світлового сигналу та інші риси), водночас типовими проявами є здатність описувати почуте, побачене, але не уявлене, здатність виконувати просторові маніпуляції з предметами, складність у прийнятті іншої точки зору. Тож, серед рекомендованих приписів у взаємодії з дітьми, яким діагностовано розлади аутистичного спектра є:

- не галасувати: ніякого крику, щоб не погіршити ситуацію;
- не підганяйте дітей з відповіддю, а давайте час на її формулювання, за потреби за 3-5 секунд повторіть запитання;
- не використовувати метафори і натяки: діти часто сприймають все буквально, їм важко це зрозуміти, тому висловлюйте свої думки чітко і ясно, пояснюйте та перефразуйте інформацію, що було промовлено і що малюся на увазі;
- не вважати їх недостатньо розвиненими і розумними, вони розуміють набагато більше, ніж ми думаємо (відсутність реакції дитини не означає, що вас не розуміють);
- не будьте хаотичними у плануванні – дітям з РАС потрібно знати розклад наперед, зміни даються їм важко (про зміни повідомляйте завчасно);
- не критикувати їхні захоплення (проявляйте повагу, підтримуючи їхню улюблену тему задля налагодження контакту);
- не звертайте увагу на їхні самостимуляції, будьте терплячими (стимінг знижує рівень стурбованості);
- не провокуйте емоційних зривів. Діти з РАС не “випускають пару”, надлишок негативу небезпечний для них (говоріть з учнем, щоб уникнути емоційного вибуху);
- не дивуйтеся їхній незручній поведінці. Вони не завжди володіють соціальними навичками, тому поведінка може бути

неслушною (не ображайтеся, а поговоріть з ними про норми поведінки);

- будьте готові до того, що можуть виникнути нестандартні реакції на сенсорну інформацію (шум, світло, запахи, певні продукти, тканини, речі та ін.);

- слідкуйте за тим що Ви говорите про дитину при дитині.

Отже, всі вищевикладені характеристики категорій дітей з різними патологіями дозволяють зробити універсальні положення щодо організації роботи:

- адаптація навчального матеріалу до індивідуальних можливостей дитини (дозованість, чіткість інструкцій та ін.);

- збільшення/зменшення використання наочності у навчанні;

- ретельний підбір музичного репертуару (з урахуванням наявних патологій сприйняття музичних творів);

- уповільненість навчання;

- повторюваність навчального матеріалу;

- готовність до “імпровізаційних” моментів (сприйняття музики може різнитися від того, що планував вчитель: негативне ставлення дітей до музичного твору; небажання співати чи рухатися);

- спонукання до подолання труднощів і перешкод через практичну діяльність (ураховувати високу вірогідність нестійкості уваги, тому новий матеріал подавати виключно у одному з видів музичної діяльності);

- індивідуальний та диференційований підхід до дітей (узгодження стилю і часу проведення уроку музичного мистецтва);

- спеціальна організація практичної діяльності (частіша зміна видів музичної діяльності задля уникнення втоми, чергування активних, активно-пасивних і пасивних видів діяльності);

- домінування ігрових методів і прийомів, де діти одразу відчують ситуацію успіху;

- дотримання охоронно-педагогічного режиму (залишатися у спокійному стані попри все, заражати позитивним настроєм учнів).

На завершення нашого огляду даної проблеми зазначимо, що вчителя музичного мистецтва можуть долучати до індивідуальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, до того ж, така

індивідуальна робота матиме корективний напрям. У такому разі слід зміст роботи умовно поділити на два основні етапи, перший з яких буде націлено на “пристосування до дефекту”, а другий етап зосереджено на безпосередній “роботі над дефектом”.

На першому етапі вчитель музичного мистецтва може допомогти команді психолого-педагогічного супроводу з’ясувати які психосоціальні фактори призводять до емоційного стресу дитину, до зростання нервово-психічної патології, посилення проявів девіантної поведінки. Тож, етап “пристосування до дефекту” буде полягати у створенні максимально комфортного для дитини навчального мікросередовища, що передбачає те, що вимоги до дитини не перевищуватимуть її можливостей (виявляються збережені чи неушкоджені сторони психіки). Також вкрай важливо, щоб дитина максимально розкривалася в процесі дії “ситуації успіху”.

Для цього можна застосовувати різні техніки музичної арт-терапії, а також “розумні рухи” – комплекс спеціальних вправ, що допомагає знімати мимовільні рухи та м’язові зажими/м’язовий тонус.

Серед таких вправ можна виділити: “хвиля”, “стіна”, “ілюзія”, пантомімічні кроки, пластичні техніки рухів “рапід” (пластичний рух), “мульти” (когнітивний рух), “рези́на”, “робот”, “імпульс”, “пружина”, “шок” з тілесно-орієнтованої арт-терапії; різні техніки виражальної вокалотерапії, комунікативні ігри засобами музичного практикування; вправи на довіру і тренінги сприйняття засобами приходрааматичних прийомів (асоціативний танець; танець масок; театр пластичної експресії/вербалізованої дії); різноманітні нейропсихологічні ігри на синхронізацію/асинхронізацію півкуль головного мозку: “кулак-долоня”, “сонце-місяць”, “заєць-рушниця”, “коза-заєць”; різноманітні пальчикові ігри під музику; дихальні вправи (стежити за диханням, робити паузи, читати вірші та речитативи), при заїканні – співати для тренування дихання (мовленнєві навички виступають як частина рухової активності і потребують немовленнєвих кінестезій); вправи на розвиток мовлення та артикуляції; вправи на синхронізацію дій кінцівок (права рука-права нога, права рука-ліва нога та інші); ігри на

розвиток провідної дії психічної діяльності (музичної пам'яті, мислення, уяви та ін.) “відерця”, “склади розповідь” та інші.

Відмітимо, що у початковий період навчання для дітей, які мають різні патології опорно-рухового апарата, можна використовувати вправи для розвитку м'язового відчуття. Ця категорія учнів вчиться напружувати чи розслабляти м'язи відповідно до музичного супроводу, самостійно визначаючи зміну характеру твору, змінювати ступінь їх напруження, відчувати амплітуду рухів у суглобах, усвідомлювати важкість тіла і кінцівок, переносити кінцівки вперед (назад) та ін.

Корекційна ритміка здійснює вплив на загальний тонус, моторику, загальний психоемоційний стан, тренування рухливості процесів центральної нервової системи, активізацію діяльності лімбічної системи. Нагадаємо, що сутність моторних реакцій проявляється через багатоманітність кінестетичних відчуттів (м'язове скорочення язика, м'язів голови, щелеп, пальців ніг; напруження, що виникає у гортані, голові і грудній клітині і кінцівках; одночасна стимуляція м'язів антагоністів, що викликає зміну фаз напруження і розслаблення без зміни просторового положення органу).

Підтвердження тому є у роботі Б. Теплової, який відмічав, що ритм є не лише фактом сприйняття, але ритм завжди продукується, відповідно сприйняття музики ніколи не є лише слуховим процесом, воно завжди є слухо-руховим процесом [18, с. 279].

Під час позаурочних занять використовують вправи для різних груп м'язів (вправи для розвитку і укріплення м'язів плечового поясу, шиї, голови, напрацювання правильної осанки, тулуба, м'язів ніг, рук, таких як згинання і розгинання рук/різних частин кінцівок, автономія цих частин). Популярним у роботі з цією категорією дітей є вправи з різними атрибутами під музичний супровід (різноманітні м'ячі, палиці, стрічки, мотузки та ін.). Оволодіння мімікою, жестами, пантомімою, відчуття тону має культивуватися у свідомості дитини як радість буття, більш високою ланкою постає вміння контролювати свої рухи кінцівок, точно розподіляти силу затрат своєї фізичної енергії і отриманий результат.

Такі індивідуальні форми роботи чи групові з невеликою чисельністю учнів уможливають швидке включення дітей у роботу завдяки переважному домінуванню ігрових прийомів. В свою чергу допомагають подолати відчуття тривоги, яке є супроводжуючою характеристикою стану дитини з особливими освітніми потребами, концентрує і переключає увагу учнів. Також орієнтує їх до засвоєння правил, регуляції своїх емоцій, сприяє формуванню вміння чекати, достойно програвати і напрацьовувати навички роботи в міні/макрокоманді.

Сутнісним для дитини у такій формі роботи є те, що завдані для неї особисто чи для усієї команди правила у грі вимагають від неї прислухання до інших, врахування їхніх інтересів, виявляє переваги чи слабкості в різних ситуаціях займання категоричної, послідовної чи гнучкої позиції. Важливим показником для вчителя музичного мистецтва під час проведення подібної роботи є демонстрація втоми від гри дітей з особливими освітніми потребами, що зовні проявляється як зміна правил гри, або відмова від гри, оскільки був тимчасовий програш у раунді.

Надані вище рекомендації щодо організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами не охоплюють усіх сторін роботи, а лише намічають найважливіші вектори у ній. Необхідно також сказати декілька слів-рекомендацій, націлених на самого вчителя музичного мистецтва. Специфіка практичної підготовки педагога в умовах інклюзивної освіти обов'язково має містити "пункт" щодо збереження психічного здоров'я самого вчителя, який здійснює саморегуляцію на усіх рівнях від психофізичного до ціннісно-орієнтовного сприйняття.

З огляду на це, він має залишати час для себе, слідкувати за своїм психічним і фізичним станом, у разі потреби без зайвих коливань звертатися за підтримкою до колег чи спеціалістів необхідного профілю. Це може бути у формі супервізії (індивідуальної чи групової) задля уникнення професійного вигорання, а також інтервізії (самопідтримки, обміну досвідом та інформацією з колегами).

**Перелік використаних джерел:**

1. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani#:~:text>
2. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalna-strategiya-reformuvannya-sistemi-internativ>
3. <https://nus.org.ua/view/deinstytutsializatsiya-yak-vchyteli-mozhut-dopomogty-adaptuvatysya-dityam-z-internatnyh-zakladiv/>
4. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>
5. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
6. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)
7. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10#Text>
8. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р.
9. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. С. 52-58.
10. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група “А.С.К.”, 2012. 287 с.
11. Індивідуальна програма розвитку. Методичні матеріали / укл. : Луценко І. В., Заєркова Н. В. Київ, 2015. 20 с.
12. Кащенко В. П., Мурашев Г. В. Исключительные дети: их изучение и воспитание. 2-е изд. М., 1929.
13. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 “Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”.
14. Лора Е. Р., Парнелл А., Уитби П. С., Хантула Д. Систематический обзор планшетных компьютеров и портативных медиаплееров в качестве устройств генерирования голоса для лиц с расстройствами аутистического спектра [Lorah E. R., Parnell A., Whitby P. S., Hantula D. A. A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015, 45, 3792-3804. doi: 10.1007/s10803-014-2314-4]
15. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329 “Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти”.

16. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2015. 66 с.
17. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / колектив авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг ред. Даниленко Л. І. К., 2007. 128 с.
18. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей. М.; Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335 с.
19. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка. Т. 1. М. : Советский композитор, 1972. 712 с.



## A n n o t a t i o n s

**Alla KOZYR, Vasyl FEDORYSHYN. Integrative features of the content of art education.**

*The subsection of the monograph reveals the peculiarities of the content of integrative processes in art education. The main tasks of integrative education of students of the faculties of arts have been established. Integrative features of the content of art education are considered on the example of conducting and choral training of future music teachers. These urgent tasks are solved by the mutual efforts of all disciplines of the conductor-choir cycle (choral conducting and reading of choral scores, choral studies, choral class and practical work with the choir, choral arrangement, etc.), which closely interact with such things as: voice production technique, teaching technique conducting and methods of working with a choir, methods of music education.*

*It has been established that the organization of the methodical training of a music teacher consists, first of all, in creating the necessary conditions for the personal development of the future teacher, a holistic and creative approach to various phenomena of music-pedagogical activity. Optimal conditions for the implementation of such an approach are created by a sequentially laid out cycle of conducting and choral disciplines, the specificity of which is that it is integrated and combines various training of the future specialist.*

*It was established that the introduction of integrative approaches to the training of bachelors and masters in the system of music-pedagogical education actualizes the task of comprehensive substantiation and the creation of educational-scientific models and programs of the educational process, oriented to the achievement of modern educational standards, as well as the development of new pedagogical teaching technologies that would take into account specific features of education at the higher level of two-level education.*

**Keywords:** *integrative features, conducting and choral disciplines, content of art education, modern educational standards.*

**Mary TKACH. Higher art education in the post-non-classical discourse: inter- and transdisciplinary dimension.**

*The article is dedicated to identifying the cultural-philosophical aspects of modern post-classical knowledge in the content of higher art education from the standpoint of inter- and transdisciplinarity. It has been established that the model of knowledge that has developed within the classical paradigm with its centuries-old cultural tradition of thinking, the characteristic features of which are stability,*

*linearity, determinism, balance, etc., does not meet the challenges and realities of the modern, rapidly changing world. It was found out that the post-classical reality with its chaos, imbalance, instability, instability led to the emergence of non-linear (post-classical) thinking, which gives rise to a special connection of events and ideas (synergism), which fundamentally affects all spheres of intellectual and socio-cultural life of society.*

*It was ascertained that in the conditions of civilizational and paradigmatic changes, education, as the most important social institution, needs a transition from classical (authoritarian) pedagogy to post-non-classical (people-oriented) pedagogy, which has a significant humanistic potential and is determined by a post-non-classical (synergistic) picture of the world. In order to gain an in-depth understanding of these processes, the study conducted a systematic theoretical analysis of the stages of development of types of scientific rationality and the types of culture corresponding to them, according to the established periodization in the philosophy of science: classics - non-classics - post-non-classics.*

*It was determined that higher art education is in a transitive state of transition from a non-classical to a post-classical educational model. This is connected with the actualization in its content of inter- and transdisciplinary cognitive-communicative strategies, which are aimed at overcoming the limitations of disciplinary organized knowledge. It was established that the transition to inter- and transdisciplinary positions creates a methodological basis for the implementation of human-dimensional content in the content of higher art education. The author's vision of practical directions for the implementation of inter- and transdisciplinarity in the content of higher art education for the formation of holistic professional knowledge and post-non-classical thinking style in students is given.*

**Key words:** *post-nonclassic, post-nonclassical thinking, scientific rationality, nonlinearity, synergy, human dimension, higher art education, inter- and transdisciplinarity.*

**Olga SHCHOLOKOVA. Synergistic orientation of the educational process in the professional training system of the future music teacher.**

*The material is devoted to the definition of synergy as one of the main areas of professional training of future music teachers. The main directions of synergistic education have been determined: orientation of the structure and content of education to an open information system; improvement of information and communication technologies; ensuring free access to global information and educational resources; education of the informational culture of the individual, activation of creative, communicative and professional capabilities of a person.*

*It was determined that the feature of the system of interdisciplinary connections is its integrability. Synergetics is the philosophical basis of*

*integration, it acts as a central link in the integration of various sciences. In modern studies, the synergistic principle of the organization of learning is extended to models of creativity and art. The emergence of integration is the result of a high level of implementation of interdisciplinary connections, which presupposes not just communication of subjects, but the establishment of a deep connection between them. This is explained by the fact that it (integration) is based on general, for several subjects, scientific ideas and concepts that give a holistic view of a phenomenon, a person, culture, art, etc.*

**Key words:** *synergistic principles, future music teacher, professional training, integration.*

**Sergiy HORBENKO. Training of art specialists in the context of modern approaches to teaching academic disciplines.**

*This section highlights modern approaches to teaching academic disciplines in institutions of higher art education: humanization, ethno-cultural support, interdisciplinary connections. The teacher's personally oriented and ethnocultural competence, the main factors, provisions and pedagogical conditions on which the training of a modern specialist in this field is based, strategic directions for improving the quality of students' training for practical activities are considered.*

*Attention is focused on the types of interdisciplinary connections, the functions of learning and the principles of integrability as a process of interpenetration of different artistic disciplines.*

**Key words:** *modern approaches, specialists in the artistic profile, teaching of academic disciplines, personally oriented, ethnopedagogical competence.*

**Tatiana ZHIGINAS. To the question of the influence of globalization on the development of education in Ukraine. Practical aspects of vocal training in distance learning conditions.**

*The materials of the unit reveal changes in the world related to meeting the needs of society, taking place in the flow of the main modern trends of world development, where globalization acts as a continuous process, affecting various spheres and is based on the theory of self-organization (according to the laws of synergy) and includes such processes sy, like openness and emergentivity. The process of training future teachers of musical art is considered on the example of teaching vocal disciplines.*

*Practical forms of organizing the educational process of online education, proposals for a mechanism for monitoring the quality of education, adapted online tools that should save both students and teachers in Ukrainian universities in war conditions are highlighted.*

**Key words:** *education development, globalization, vocal training, students of art faculties, distance learning.*

**Kontyantyn CHECHENYA, Valentina PETRENKO, Iryna GOZHELNYK.** *Ensuring the emotional well-being of an instrumentalist student in distance learning conditions during martial law.*

*The materials highlight the problem of ensuring the emotional well-being of an instrumentalist student in modern conditions of life and study. One of the ways to solve this problem is the development of the student's emotional intelligence. Emotional intelligence is an integrative and very important personal property that contributes to the understanding of one's own emotions, as well as the emotions of other people, provides socialization, self-knowledge, management of one's own emotions, behavior and activities.*

*An emotionally intelligent person is able to harmoniously integrate into the system of human relations, establishing friendly relations with others. The need for the spiritual development and enrichment of the student through integration into the national culture is indicated, which, in particular, requires special meticulousness in the selection of the students' artistic repertoire, and separate technologies of distance learning are described.*

**Key words:** *ensuring emotional well-being, instrumentalist student, distance learning, artistic repertoire.*

**Tamara YATSENKO, Taras OLEFIRENKO.** *The psyche of artists through the prism of deep knowledge.*

*The materials of the monograph present the methodological positions of the psychodynamic paradigm in its practical implementation by analyzing the work of prominent artists. The first part of the work summarizes the personal problems of famous literary figures, thanks to the psychoanalysis of their lives. It was found that personal problems affect their physical condition (health) and the specificity of their artistic and literary creativity. The experience of certain famous creative figures M. Zoshchenko, Edgar Poe, M. Gogol, Honore de Balzac in their attempts at introspection, with the aim of identifying their own personal problems, is presented. The relationship between internal stabilized contradictions and mental health was established.*

*The second part of the article is devoted to the artist and poetess of Cherkassy – Diana Uralska, who expressed interest in undergoing a psychoanalysis session using her own canvases as psychopaintings. This is the difference between the first and second parts of this work: the first presents attempts at introspection of personal problems by prominent figures in the literary community (writers); in the second, a transcript of a “live session” of dialogical psychoanalysis using the ASPP method is presented using objectified means of self-presentation based on one's own pictures, which have acquired the status of psychopictures. The figure of the artist appeared to be interesting not only in her philosophical and poetic activity, but also in her ability to express her own*

---

*experiences in artistic forms, which she was ready to subject to psychoanalysis. Dialogic psychoanalysis of Diana Uralska's personal problems proved the effectiveness of using objective (objectified) means of psychological knowledge.*

**Key words:** *psychodynamic paradigm, work of prominent artists, psychopaintings, artist Diana Uralska, self-analysis, artistic and literary creativity.*

**Olga KUZNETSOVA, Artem BOHOLDIN. Taking into account the interdisciplinary connections of professional disciplines in the organization of pedagogical practices of the Faculty of Arts.**

*The monograph examines the principles of establishing interdisciplinary connections of professional disciplines in the organization of pedagogical practices for students of the Faculty of Arts as an important component of interdisciplinary integration in order to optimize the professional training of teachers of musical art, the integrated course "Art", teachers of musical disciplines. A practical course has been developed for the organization of pedagogical practice of students of arts faculties. The substantiation of the feasibility of establishing interdisciplinary connections due to the inclusion of all professional and integrated disciplines in the programs is highlighted.*

**Key words:** *interdisciplinary connections, professional disciplines, organization of pedagogical practice, students of the Faculty of Arts, integration, professional disciplines.*

**Nadia GOLUBYTSKA, Olga KUZNETSOVA. Ethno-pedagogical context of training future music teachers for practical work at school.**

*Ethno-pedagogical culture is considered in the study as a general set of achievements in the field of education and upbringing in the context of the development of socio-pedagogical thought and practice. We are talking not only about the effectiveness in the field of acquiring professional competence by future teachers of art disciplines, music teachers, but also about the effectiveness in the field of personality formation of a modern teacher, capable of carrying out the leading mission – the formation of a modern Ukrainian nation as a full-fledged subject and an active driver of development world community.*

*The study of the ethnopedagogical culture of not only students from Ukraine, but also students from other countries with a completely different culture, views, educational ideals, and mentality is singled out. This difference encourages not only teachers to teach their subject, but also to learn from the student himself: his song, choral, instrumental culture, which leads to mutual enrichment and cultural development of both the student and the teacher.*

**Key words:** *ethnopedagogical culture, future teachers of musical art, practical work at school.*

***Svitlana MYKOLINSKA. Interdisciplinary relations of industrial research practice in the preparation of master's students of the faculties of arts.***

*In the section of the monograph, the issue of interdisciplinary connections in the conduct of research practice of master's students of the faculties of arts is considered. The role of scientific research practice in the professional training of master's students is indicated, in particular, in the organization and implementation of scientific research work. The materials indicate the organizational features of the practice, its tasks, directions for planning individual work, and a list of reporting documentation. A number of disciplines studied by students in the master's degree and interdisciplinary connections provided by the research practice program are outlined. Basic advice on compiling a list of references is given, the peculiarities of preparing for the publication of the text of the report on the topic of the master's research are defined. The technology of writing a review of a scientific work, the basics of tutoring with junior year students are indicated.*

**Key words:** *research practice, training of master's students, report documentation of practice, interdisciplinary connections.*

***Oleksiy TYMOSHENKO, Zhanna DYOMINA, Tetiana BONDAR. Understanding the physiological mechanisms of movement control as a basis for increasing the effectiveness of the educational process of musicians. Structure and classification of complex coordination movements of musicians.***

*In the section of the monograph, an attempt is made to reveal the specificity of musical activity, which is associated with specific movements (playing a musical instrument, conducting, etc.) that have a complex coordination structure. At the same time, the role of sensorimotor abilities in the formation of the future specialist, which are determined by the development of the body's sensory systems – visual, auditory, vestibular, motor – is no less important.*

*It was established that the physiological mechanisms of construction of motor acts are related to the activity of special departments of the cerebral cortex. An important function is performed by "channels" of feedback, the information of which is the basis of evaluation and coordination of the course and results of movements. Psychophysiological mechanisms of construction and coordination of movements play an extremely important role in the professional training of musicians.*

**Key words:** *movement control, physiological mechanisms, structure, classification, complex coordination movements of musicians.*

***Oksana HUSACHENKO. Methodical principles of involvement in musical art of children with special needs.***

*In the section of the monograph, an attempt is made to show the method of involving children with special needs in musical art. There are five levels of support in the educational process for children with special needs. The first level is given to children who have isolated and minor difficulties; the second degree is aimed at children who have difficulties in learning a mild degree of manifestation; the third level is given to students with moderate difficulties; the fourth level provides assistance to children with severe difficulties; the fifth level is given to students who show difficulties of the most severe degree of manifestation. According to the category of pupils enrolled in a general educational institution who need special educational support, the administration of this school opens special and inclusive classes.*

*Recommendations on the organization of educational activities of children with special educational needs are provided. The specifics of the practical training of a music teacher in the conditions of inclusive education must necessarily contain a "clause" regarding the preservation of the mental health of the teacher himself, who carries out self-regulation at all levels from psychophysical to value-oriented perception. Monitor your mental and physical health, be in the form of supervision (individual or group) to avoid professional burnout, as well as interview (self-support, exchange of experience and information with colleagues).*

***Key words:*** *children with special needs, musical art, methodical principles, supervision, intervision.*

## В і д о м о с т і   п р о   а в т о р і в

- Бондар Т. К.* – кандидат педагогічних наук, доцент факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Бохолдін А. О.* – магістрант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Горбенко С. С.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Гожельник І. В.* – викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Голубицька Н. О.* – кандидат педагогічних наук, заступник декана з соціально-виховної роботи факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Гусаченко О. П.* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.



- 
- Дьоміна Ж. Г.* – кандидат педагогічних наук, професор факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Жигінас Т. В.* – кандидат педагогічних наук, професор кафедри постановку голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Козир А. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Кузнецова О. А.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди.
- Кузнєцова О. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Ліхціцька Л. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.
- Миколінська С. І.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

- Олефіренко Т. О.* – професор, кандидат педагогічних наук, декан педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Петренко В. Я.* – доцент кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Тимошенко О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Ткач М. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії музики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Федоришин В. І.* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Хомич І. М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- Чеченя К. А.* – професор, кандидат мистецтвознавства, завідувач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

---

*Щолокова О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

*Яценко Т. С.* – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

*Наукове видання*

**ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ**

*Колективна монографія*

І частина

*Технічне редагування, верстка – Т. Меркулова, К. Рибалко  
Художнє оформлення – О. Гордашевська*

Підписано до друку 26 вересня 2022 р.  
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. др. арк. 22,75. Об.-вид. арк. 17,99.  
Наклад 300 прим. Зам №  
Віддруковано з оригіналів

---

**Видавництво “Світ знань”**  
м. Київ, вул. Трьохсвятительська, 4/323.  
Свідоцтво про реєстрацію ДК 5113 від 02.06.2016 р.