Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ

МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Вип. 1–2 (5–6), 2015

Суми
ВВП «Мрія»
2015

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43
А43

Засновник, редакція (свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 19573-9337 Р)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 28.12.2015)

Редакційна колегія:
Ніколаї Г. Ю. – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
Валюга Анна – доктор хабілітований (Польща);
Гуральник Н. П. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Єременко О. В. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Єремус-Левандовська Анна – доктор хабілітований, професор (Польща);
Зав'ялова О. К. – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);
Кісєль Мірослав – доктор хабілітований (Польща);
Королева Т. П. – кандидат педагогічних наук, доцент (Білорусь);
Миропольска Н. Є. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Михайличенко О. В. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Пастернак Анетта – доктор хабілітований (Польща);
Реброва О. Є. – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Сбруєва А. А. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Сегеда Н. А. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Татаринцева Н. Є. – доктор педагогічних наук, доцент (Росія);
Філіпчук Г. Г. – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Хаціньський Ярослав – доктор музикології (Польща);
Чистякова І. А. –кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових
А 43 праць : вип. 1–2 (5–6) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – 300 с.

Current issues of art education : collection of scientific works : vol. 1–2 (5–6) / ed. by H. Nikolai. – Sumy : PPC Mriya, 2015. – 300 p.

Затверджено МОН України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Наказ № 1328 від 21.12.2015)

У збірнику наукових праць відображено результати актуальних досліджень теоретико-методологічних основ розвитку мистецької педагогіки, історичної ретроспективи мистецької освіти, формування творчої особистості майбутнього вчителя хореографії, методики викладання мистецьких дисциплін, фахової компетентності майбутнього вчителя музики, сучасного стану та перспектив розвитку мистецької освіти.

©СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.954

О. В. Бикова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових джерел та уточнено сутність поняття: «творчі здібності» як стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, що є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Розглянуто спеціальні здібності вчителів, зокрема: біології, математики, хімії, вчителя-філолога, перцептивні здібності студентів технологічних університетів і творчі здібності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Автор виокремив основні структурні елементи творчих здібностей студентів зазначених спеціальностей.

Ключові слова: *творчі здібності учнів, майбутні вчителі музики, хореографії, спеціальні здібності, математичні здібності, музично-творчий розвиток молодших школярів, структурні компоненти творчих здібностей.*

Постановка проблеми. Розвиток індивідуальних творчих здібностей особистості є актуальною проблемою як для сучасного суспільства в цілому, так і для окремих його елементів, зокрема для системи освіти. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головною метою Національної стратегії є створення умов для розвитку й самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Вирішувати цю проблему повинен, передусім, учитель, який володіє високо розвиненими професійними якостями, індивідуальними творчими здібностями й досвідом творчої діяльності.

Для педагогічного забезпечення пріоритетних напрямів і вирішення завдань середньої освіти значущою є професійна діяльність учителя хореографії, покликаного сформувати естетичне ставлення до мистецтва танцю, необхідного для вираження своєї самоідентифікації у світі. Зміст і характер вирішення освітньо-виховних завдань передбачає виявлення вчителями хореографії індивідуальних творчих здібностей учнів, формування в них уміння спілкуватися за допомогою танцювальних рухів. У процесі навчання хореографії формуються та розвиваються спеціальні хореографічні здібності, естетичний смак, збагачується духовна культура, емоційний досвід особистості.

Саме тому перед вищою педагогічною школою поставлені завдання цілеспрямованого розвитку індивідуальних творчих здібностей і можливостей майбутніх учителів хореографії, формування творчого потенціалу щодо подальшої творчої самореалізації у сфері мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Великого значення проблемі творчих здібностей надавали в усіх наукових галузях, де вона за своєю теоретичною та практичною значущістю належить до однієї з фундаментальних. Для нашого дослідження ми обрали наукові праці таких авторів: (Л. Карнілова, В. Кертанова, О. Музика, О. Онишко, Г. Панченко, І. Поклад, Л. Покровщук, З. Сирота, І. Сосніна, І. Сніцар, Т. Хрустальова).

Мета статті – на основі наукових праць, використовуючи аналітичний і синтезуючий **методи дослідження,** проаналізувати теоретичні аспекти проблеми розвитку творчих здібностей і виокремити структурні компоненти творчих здібностей майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу. Найбільший внесок у розробку загальних проблем здібностей внесли видатні психологи Б. Теплов, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, К. Платонов А. Матюшкін, Н. Лейтес, Е. Голубєва та інші. Б. Теплову належить загальне визначення здібностей як стійких індивідуально-психологічних властивостей особистості, які є умовами успішного виконання однієї або кількох видів діяльності. Він же провів розмежування між задатками та здібностями, звернувши увагу на те, що задатки можуть залишитися задатками, не перетворившись на здатності, що розвивають ці психічні властивості в процесі діяльності.

Чільне місце проблема розвитку здібностей посідає у працях Г. Костюка, які він розумів як «істотні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності й зумовлюють її успіх» [1, 308]. Учений стверджував, що здібності людини – це вияв єдиної, цілісної

її сутності. Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями й уміннями, потребами й інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями. Наявність знань, умінь і навичок є необхідною умовою майстерності, у якій виявляються здібності людини. Послідовно виступаючи проти ототожнення здібностей із задатками, Г. Костюк наголошував, що задатки – це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Вони створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних галузей діяльності. Здібності – це реалізовані в тому чи іншому напрямі й тією чи іншою мірою задатки людини. У ході індивідуального розвитку людини її задатки стають конкретними здібностями до певних видів діяльності.

Загальні проблеми розвитку творчих здібностей особистості є предметом різнобічного дослідження і науковців сьогодення.

Зокрема можливості розвитку творчих здібностей учнів розглядались у дисертаційних дослідженнях О. Борисової, Н. Будій, А. Давиденко, Р. Кухарчука, К. Приходченко, М. Роговенко, Н. Слюсаренко, Л. Шпака та ін. Значна кількість наукових праць присвячена розвитку й формуванню творчих здібностей учнів різними видами мистецтв (О. Борисова, Н. Георгян, В. Неволов, Л. Масол, В. Рогозіна, Л. Руденко та ін.). У контексті підготовки майбутніх учителів музики, досліджувала музично-творчий розвиток учнів початкових класів З. Сирота, з'ясувавши при цьому, що *музично-творчий розвиток молодших школярів* є цілеспрямованим педагогічним процесом, у якому сукупність дидактичних умов забезпечує інтегральність особистості, взаємодоповнюваність трьох основних структурних компонентів духовної сфери: практично-діяльнісного, мотиваційного, мисленнєвого, а педагогічно доцільним напрямом у розробці педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку молодших школярів є шлях «від дитини – до мистецтва».)

Психологічні особливості розвитку *хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку* проаналізовано в дисертаційному дослідженні І. Поклад. Натомість, хореографічні здібності за І. Поклад – це складне індивідуально-особистісне багаторівневе утворення, в основі якого лежать хореографічні знання, уміння, навички, загальні та спеціальні задатки, а також комплекс базисних компонентів, якими є: музично-рухові можливості (загальна рухова активність як основна умова пластично-емоційної виразності, почуття ритму, художньо-естетична спрямованість); інтелектуально-творчий потенціал (взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення як здатність індивіду до аналітико-синтетичної

діяльності, що пов'язана з умінням знаходити нові, нестандартні й оригінальні розв'язання рухових задач); комплекс мотиваційно-особистісних властивостей (емоційно забарвлений інтерес до хореографічного мистецтва, висока мотивація досягнень тощо), що сприяють актуалізації специфічних потенційних можливостей індивіда. Рівень розвитку хореографічних здібностей учнів початкових класів ґрунтується за умови врахування їх вікових та індивідуальних особливостей, інтересів і потреб та спеціальної організації формувальних (тренінгових) вправ, спрямованих на розвиток як базисних компонентів досліджуваних здібностей, так і певної множини особистісних властивостей, які є необхідними для актуалізації музично-рухового та інтелектуально-творчого потенціалу дітей.

Під різними кутами зору вивчається проблема розвитку творчих здібностей і в контексті фахової підготовки майбутніх учителів у вищій школі.

Працюючи над розробкою методичної системи розвитку *творчих здібностей студентів вищих технічних закладів* О. Онишко з'ясувала, що розвиток творчих здібностей і професіоналізація в цілому можуть бути продуктивними тільки за наявності взаємозв'язку між змістом навчання й засобами, з одного боку, і змістом діяльності, цілями фахівця – з іншого.

В. Кертанова, досліджуючи розвиток спеціальних, зокрема, математичних здібностей, на основі характеристики низки корелюючих понять («здібності», «загальні здібності», «спеціальні здібності», «математичні здібності»), розкриває їх сутність і взаємозв'язок та пропонує уточнене авторське визначення *математичних здібностей* як індивідуально-психологічних властивостей особистості, що визначають успішність засвоєння та продуктивність виконання даної особистістю розумових дій, необхідних для розв'язання математичних задач. До структури математичних здібностей дослідник включає мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний, регулюючо-забезпечуючий, оціночно-корективний і результативний компоненти.

Відомий психолог В. Крутецький *математичні здібності* вбачав в індивідуально-психологічних особливостях (насамперед розумової діяльності), які відповідають вимогам навчальної математичної діяльності й зумовлюють за інших рівних умов успішність творчого оволодіння математикою як навчальним предметом, зокрема, відносно швидке, легке та глибоке оволодіння знаннями, уміннями й навичками в галузі математики. У структурі математичних здібностей ним виділено такі основні компоненти: здатність до формалізованого сприйняття математичного матеріалу; здатність

до швидкого й широкого узагальнення математичних об'єктів, відносин і дій; здатність мислити згорнутими структурами; гнучкість розумових процесів у математичній діяльності; здатність до швидкої та вільної перебудови спрямованості розумового процесу, переключення з прямого на зворотний хід думки; прагнення до ясності, простоти, економності й раціональності рішень; математична пам'ять.

Розвиток *перцептивних педагогічних здібностей* студентів технологічних університетів вивчала Л. Карнілова. На її думку, перцептивні педагогічні здібності є некомпенсуючим компонентом ансамблю педагогічних здібностей, а їх відсутність ускладнює розвиток інших педагогічних здібностей і здійснення педагогічної діяльності.

Своє визначення поняття *«творчі здібності курсантів»* зробила І. Сніцар. Зокрема їх було визначено як індивідуально-психологічні особливості, що формуються під час виконання певного виду діяльності на основі задатків і забезпечують створення особистістю нового, оригінального продукту. Однією з найважливіших умов розвитку творчих здібностей курсантів І. Сніцар вбачає в забезпеченні мотиваційної готовності, як до вивчення конкретного предмета, так і до необхідності підвищення рівня своїх творчих здібностей.

Проблема розвитку спеціальних здібностей учителів, зокрема: біології, математики, хімії, вчителя-філолога та вчителя образотворчого мистецтва, знайшла своє відображення в ґрунтовній науковій праці Т. Хрустальової. Досліджуючи компонентний склад і структуру спеціальних здібностей вчителя, їх природу та взаємодію у структурі інтегральної індивідуальності; динаміку розвитку; взаємозв'язку з індивідуальним стилем педагогічної діяльності та успішністю професійної діяльності Т. Хрустальова зробила висновок, що *спеціальні здібності* вчителя-предметника являють собою складне, багатокомпонентне утворення, що містить предметні й педагогічні здібності.

Факторний аналіз структури *педагогічних здібностей* виявив три значущих фактора: «успішність педагогічної діяльності», «задоволеність спілкуванням», «педагогічну чутливість».

Не залишилися поза увагою науковців творчі здібності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Зокрема, як динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом зі *спеціальними образотворчими здібностями*, що відбувається у відкритій, цілісній системі його особистості під час активної навчально-творчої діяльності, вважає творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва О. Музика, виокремивши такі компоненти в їхній структурі: мотиваційний (інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, до пошуку нового), емоційний (емоційна чуттєвість, відчуття прекрасного, цілеспрямованість, наполегливість, рефлексія), когнітивний (знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, розвинена зорова пам'ять, багата уява, фантазія, художнє сприйняття), діяльнісний (уміння, навички, технічна майстерність, здатність до відтворення натури (зображальні здібності).

На думку Л. Покровщук, творчі здібності є важливим чинником художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва мають об'єктивний характер, реалізуються та функціонують як індивідуальна властивість особистості, яка впливає на сприйняття та оцінку естетичних явищ, встановлення художнього діалогу з мистецтвом, освоєння навколишньої дійсності за законами краси. Досліджуючи творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій Л. Покровщук визначила *творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва* як складне особистісне утворення, на розвиток якого може впливати соціокультурне середовище, окремі структури психіки, почуття, розум, воля та ін., а також цілеспрямовані педагогічні дії викладачів вищої школи.

Проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики висвітлюється в науковому дослідженні Г. Панченко. Розробляючи методику розвитку творчих здібностей, дослідниця запропонувала власне визначення сутності поняття – *творчі здібності майбутнього вчителя музики* є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту; доповнюються системою особистісних утворень, що спонукають його до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність здійснення творчої музично-педагогічної діяльності. До структури творчих здібностей майбутнього вчителя музики Г. Панченко відносить мотиваційно-пізнавальний, технологічно-регулятивний, креативно-діяльнісний компоненти.

Творчі здібності танцівника – предмет спеціалізованої галузі психології – психології художньої творчості, яка має вивчати загальні закономірності хореографічної діяльності, особливості хореографічного мислення, психологічні механізми створення та сприйняття танцювального образу, психічні стани у процесі творчості, особистість танцівника та його здібності.

На жаль, сьогодні хореографічні здібності майбутніх учителів танцю є найменш вивченими в області художньо-творчих, або спеціальних здібностей. У поняття «хореографія» сьогодні входить усе, що належить до мистецтва танцю. Специфіка хореографії полягає в тому, що думки й почуття людини передаються засобами руху й мімікою. Найскладнішою формою хореографії є балет. Висока технічна майстерність танцівника підпорядкована найголовнішому в мистецтві створення художнього образу.

Аналіз основних танцювальних елементів і вимог до їх виконання показує, що технічна майстерність пов'язана з рівнем розвитку деяких психомоторних якостей: рухливості (гнучкості) в різних відділах корпусу, координації, стрибучості, стійкості статичної та динамічної рівноваги, м'язової сили і фізичної витривалості, рухової пам'яті, ритмічності та ін.

Оволодіння художньою майстерністю вимагає від особистості танцівника високорозвинених емоційно-художніх якостей, серед яких прийнято виділяти в якості найбільш головних: музичність як здатність емоційного відгуку на зміст музики, образність та сприйняття, образність мислення, уяву.

З позицій теорії інтегральної індивідуальності артистів балету, І. Сосніна *хореографічні здібності* розглядає як складне багаторівневе й багатокомпонентне утворення, що включає:

а) задатки (особливості будови тіла та його частин і психодинамічні властивості); б) загальні здібності (висока емоційно-вольова регуляція, креативність мислення); в) спеціально-хореографічні здібності (артистизм, танцювальність, емоційне задоволення від танцювальних рухів, мотивація на успіх у професії, тонка диференціація рухів по силі, амплітуді та швидкості).

Спеціальні здібності, зокрема художньо-творчі здібності артиста балету, визначаються специфічними й дуже жорсткими вимогами професійної діяльності, що висуваються до організму, психіки та особистості танцівника.

Творчі здібності танцівника являють собою цілісну багаторівневу й багатокомпонентну систему, яка має складну структуру та включає в себе: задатки, загальні здібності й власне хореографічні здібності, що визначають успішність професійної діяльності.

Структура хореографічних здібностей танцівника багато в чому визначається рівнем їх розвитку. Своєрідністю структури хореографічних здібностей танцівника при високому рівні їх розвитку є те, що показники задатків, загальних і спеціальних (хореографічних) здібностей взаємопов'язані.

Як свідчить вивчення й аналіз наукових праць зазначених вище в психолого-педагогічній науці проблема розвитку творчих здібностей досліджується з різних позицій і розробляється в різних аспектах. Не маючи можливості охопити її в цілому, кожен із дослідників виокремлює для вивчення лише певний аспект. У результаті такого аналітичного підходу ні в психології, ні в педагогіці на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «творчі здібності». Кожен із дослідників часто дає власне визначення цього поняття та його структури, яке по суті є правильним і, разом із тим, неповним.

Висновки. Отже, на підставі проаналізованих досліджень можна дійти висновку, що здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони спираються на біологічно зумовлені задатки, які можуть виявитися в сенсорній (слух, зір тощо), фізичній (моторика) діяльності людини, інтелекті та спілкуванні.

Проведений аналіз наукових джерел дає змогу визначити творчі здібності майбутніх учителів хореографії як один із видів спеціальних здібностей, які пов’язані з успіхами індивіда в галузі хореографії. Структурними компонентами творчих здібностей майбутніх учителів хореографії виступають задатки, загальні здібності та власне хореографічні здібності, що визначають успішність професійної діяльності. Водночас, ця структура включає особистісні характеристики індивіда та його ставлення до хореографічного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів виокремленої проблеми. Подальшого аналізу потребує вивчення педагогічних умов розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів-хореографів вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / С. Г. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 307-373.

2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.

3. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтс – М.: Педагогика, 1984. – 80с.

4. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 230 с.

РЕЗЮМЕ

Быкова О. В. Анализ исследования проблемы развития творческих способностей: теоретический аспект.

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы развития творческих способностей студентов. На основе анализа научной литературы установлено, что способности – это устойчивые индивидуально-психологические свойства личности, которые являются необходимым внутренним условием ее успешной деятельности.

Изучен психолого-педагогический анализ проблемы развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Было установлено что музыкально-творческое развитие младших школьников является целенаправленным педагогическим процесом, в котором совокупность дидактических условий обеспечивает интегральность личности, взаимодополняемость трех основных структурных компонентов духовной сферы.

Автором статьи проанализированы хореографичесие способности детей младшего школьного возраста, которые определяются как сложное многоуровневое образование, структура которого состоит из таких компонентов: интеллектуально-творческий потенциал, музыкально-двигательные возможности и комплекс мотивационно-личностных качеств.

Всесторене изучалась проблема развития творческих способностей в контексте профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе. Выяснено составляющие компоненты математических способностей студентов и проанализированы творческие способности студентов высших технических вузов. В представленном научном иследовании так же анализируются творческие способности и структурные компоненты будущих учителей музыки, изобразительного искусства и хореографии. На основе анализа научной литературы установлено, что творческие способности будущих учителей изобразительного искусства являются важным фактором художественно-педагогической деятельности, функционируют как индивидуальная особенность личности. В струкуре творческих способностей будущего учителя музыки выделяются седующие компоненты: мотивационно-познавательный, технологически-регулятивный, креативно-деятельностны.

Автор определяет творческие способности будущих учителей хореографии как один из видов специальных способностей, которые связаны с успехами индивида в области хореографии. Структурными компонентами

творческих способностей будущих учителей хореографии выступают задатки, общие способности и собственно хореографические способности которые определяют успешность профессиональной деятельности. Вместе с тем эта структура включает личностные характеристики индивида и его отношение к хореографическому искусству.

***Ключевые слова**: творческие способности учеников, будущие учителя музыки, хореографии, специальные способности, структурные компоненты творческих способностей будущих учителей хореографии.*

SUMMARY

Bykova O. The Analysis of the Study of the Problem of Development of the Creative Abilities: Theoretical Aspect.

The article is devoted to the study of the actual problem of development of the creative abilities of the students. On the basis of the analysis of the scientific literature it is found out that the ability is a stable individual psychological trait of a personality which is a necessary condition for success activity.

The psychological and pedagogical analysis of the problem of development of the creative abilities of primary school pupils is done. It has been found out that musical creative development of younger students is oriented by pedagogical process in which a set of didactic conditions provides the integrity of an individual, the complementarity of three main structural components of the spiritual sphere.

The author of the article has analyzed the choreography abilities of children of primary school age, which are defined as a complex multi-level formation structure which consists of the following components: intellectual creativity potential, musical motor capabilities and a complex of motivational and personal qualities.

The problem of development of the creative abilities in the context of professional training of future teachers in high school was studied. The constituent components of the mathematical abilities of the students were found, the creative abilities of the students of higher technical colleges were analyzed. The development of the creative abilities of the students in the process of learning English the author considers as a prerequisite condition for successful socialization and professional development.

In the presented scientific research the creativity abilities and structural components of future teachers of music, fine art and choreography are analyzed. On the basis on the analysis of scientific literature it is found out that the creative abilities of future teachers of fine arts are an important factor of art

pedagogical activity, function as an individual trait of a personality that affects the perception and evaluation of aesthetic phenomena. In the structure of the creative abilities of the future teacher of music the following components are stressed: motivational-educational, technological, regulatory, creative-activity.

The author defines the creative abilities of the future teachers of choreography as a kind of special abilities that are related to the success of an individual in the sphere of choreography. The structural components of the creative abilities of future teachers of choreography are: common abilities and proper choreographic abilities that define successful professional activity. However, this structure includes personal characteristics of an individual and attitude to the choreographic art.

The study does not cover all aspects of the problems. Further analysis demands studying the pedagogical conditions of development of individual creative abilities of students choreographers in the higher pedagogical educational institutions.

***Key words**: creativity, future music teachers, future teachers of choreography, mathematical abilities, musical-creative development of junior schoolchildren, the structural components of abilities.*

УДК 378.013+780.71

Лі Ює
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФЕНОМЕН УЯВЛЕНЬ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ: МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті актуалізовано питання художньо-виконавської інтерпретації творів у процесі навчання майбутніх учителів музики. Визначено художньо-виконавську інтерпретацію як інтегрований вид інтерпретаційної діяльності вчителя музики. Важливим атрибутом у структурі такої діяльності є художньо-смислові уявлення. Зроблено аналіз мистецтвознавчий, музично-педагогічних праць стосовно уявлень у виконавському й інтерпретаційному процесах. Художньо-смислові уявлення складаються в систему, яка визначається науковцями як «симультанний прообраз музики», «образ твору у свідомості», «ідеальне уявлення». У творчій діяльності вчителя музики художньо-смислові уявлення представлені поліаспектним, поліпроцесуальним феноменом, що в художньо-виконавській інтерпретації активізують механізми творчої поліактивності майбутнього вчителя музики в його прагненні осмислити, розкрити та творчо продукувати художній смисл твору.

***Ключові слова**: уявлення, художньо-смислові уявлення, художньо-виконавська інтерпретація, майбутні вчителі музики.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань фахової підготовки вчителя музики є формування його як творчої особистості, здатної до реалізації свого творчого потенціалу в різних формах і видах професійної діяльності. Серед таких видів найбільш важливим, складним і фахово-актуальним є інтерпретація творів мистецтва. Вчені О. Ляшенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Реброва, О. Щолокова, С. Шип та інші наголошують на різноманітних аспектах інтерпретації творів, зокрема музичних, у діяльності вчителя музики (вербальної, педагогічної, виконавської, художньої, емоційно-інтенціональної, інтерпретації-оцінювання тощо). Інтерпретація справедливо вважається вищим рівнем творчості, в основі якої полягає глибокий аналіз художнього образу, його розуміння та відтворення вже в педагогічній діяльності різними засобами

творчої самореалізації. Саме в діяльності вчителя музики таких засобів виявляється достатньо багато. Це пояснюється різноманітністю художньо-творчої діяльності вчителя в умовах педагогічного процесу. Між тим, основою будь-якого виду інтерпретації стає розуміння художнього смислу твору мистецтва, що практично супроводжує всі етапи, форми, види художньо-навчальної діяльності майбутнього вчителя музики у ВНЗ. Актуалізація механізмів творчої активності *майбутніх учителів музики* зумовлена необхідністю осягнення художньо-смислової сутності музичного твору з метою побудови автентичної змістово-образної концепції виконання в процесі навчання гри на музичному інструменті або під час пояснення образу в педагогічному процесі.

Для того щоб інтерпретація відбулася на високому художньому рівні, учитель має володіти вміннями: прочитати елементи мови мистецтва, якими в тексті передається художньо-образна інформація; зрозуміти символічно закодовані смислові аспекти художнього образу; пояснити своє розуміння іншим; відтворити художній образ у його смисловій еквівалентності засобами власної творчої діяльності. У процесі логічно-понятійного та стилістичного аналізу мистецького тексту, а також розпізнавання його художньо-образного змісту у свідомості інтерпретатора (у даному випадку, вчителя музики) формуються певні *уявлення* щодо можливостей втілення набутої художньо-смислової інформації під час виконання або пояснення. Такі *уявлення стосовно* основного художньо-смислового початку твору нерідко відіграють провідну роль в інтерпретаційному процесі, оскільки вони є психологічним чинником, що спонукає особистість до творчих інтерпретаційних пошуків. Вони можуть виникати спонтанно на основі попереднього перцептивного досвіду, можуть бути результатом тривалої пізнавально-пошукової роботи, у тому числі, роботи з озвучування, «матеріалізації» звукових уявлень. Ми поєднали всі ці різновиди уявлень в одну категорію – художньо-смислові уявлення. Їх сутність стає предметом нашої науково-методичної роботи в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на фортепіано.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел із питання показав, що дослідженню етапів і компонентів інтерпретації творів мистецтва присвячено чимало робіт у різних галуззях наукового знання. Зокрема, в області філософії та методології мистецтва (І. Божко, О. Колесник, С. Бондар, О. Котляревська, І. Хотенцева), музичної педагогіки (Ю. Воскобойнікова, В. Крицький, Д. Лісун, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Полякова, О. Потоцька, Н. Телегіна,) герменевтики (Г. Князєва, С. Малкин, В. Холопова),

мистецтвознавства (С. Вартанов, А. Вермайер, Д. Дятлов, С. Лисенко, А. Малинковська,) теорії музичного виконавства (Г. Коган, В. Ландовська, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг).

Але незважаючи на значний науковий доробок досліджень виконавсько-інтерпретаційного процесу, недостатньо висвітленим залишається рефлексійно-психологічний механізм формування специфічних уявлень майбутнього вчителя музики на стадії побудови художньо-смислової концепції музично-виконавської інтерпретації.

Безпосередньо феномен уявлень у музично-воконавському процесі досліджується в різних аспектах. Так, процесу формування музично-слухових *уявлень присвячені праці* С. Кафтанової, Т. Жежери; виконавські уявлення є предметом дослідження Т. Ляшенко, Д. Лісуна, В. Крицького; стильові уявлення дослідлжени О. Щербініною, тембральні – Бай Біном, Н. Мозгальовою; звуко-моторні уявлення у виконавському фортепіанному проенцсі досліджувала М. Матковська. Художньо-смислові уявлення в структурі інтерпретаційного процесу як його атрибут потребує спеціального дослідження саме в контексті багатофункціональної діяльності вчителя музики.

Мета статті – розкрити феноменологію *художньо-смислових уявлень* через їх атрибутивну процесуальність у художньо-виконавській інтерпретації музичних творів у фаховій підготовці вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Музично-виконавська інтерпретація це процесс пов’язаний, передусім, із розкриттям смислу музичного твору під час його озвучування, тобто виконання. А художньо-виконавські уявлення, як їх прототип, або більш інтегрований складний феномен, виникає в процессах багатогранного художнього охоплення образу творів і передачі його смислу всіма можливими засобами. Оскільки музика є невербальним мистецтвом, необхідність пошуку смислу твору музичного мистецтва одразу переводить вирішення цього питання у площину герменевтики як науки, що займається, у тому числі, і пошуком смислів, прихованих у мистецьких текстах за допомогою їх специфічних символів.

Видатний представник феноменологічної герменевтики П. Рикьор у своїй книзі «Конфлікт інтерпретацій» розглядає «символичне (мистецтво) як сферу вираження нелінгвістичної реальності» [10, 118]. Філософ підкреслює можливості герменевтичного дослідження щодо розкриття множинних смислів мистецьких символів [10, 120]. Наряду з цим, П. Рикьор зазначає, що герменевтика, яка працює у режимі розкриття універсуму знаків розуміє *інтерпретацію* як процес тлумачення текстів, що рухається шляхом аналізу –

методу розкладання цілого на більш дрібні одиниці [10, 115, 118]. Але тут філософ вказує на суперечність, пов'язану з тим, що «редукція до простішого» – основа процесу наукового аналізу – сприяє втраті фундаментальної функції символічних явищ, яка реалізується тільки на вищому рівні сприймання особистістю буття [10, 114]. Інтерпретаційна діяльність – творчий процес, тобто пов'язаний не тільки з методом аналізу, а й із методом синтезу. Зведення інтерпретації до акту втілення результатів логічно-понятійного аналізу семантичних одиниць може привести до втрати вищого художнього сенсу мистецького твору.

У свою чергу В. Холопова підкреслює відмінність аналітичних підходів з позицій музичної герменевтики та музичної семантики [13]. За визначенням вченої, площина герменевтичного дослідження залишається в межах художньо-образної сторони музики, її емоційно-афективного початку як «імпульсу до складання всієї композиції». Тобто, підчас герменевтичного аналізу актуальності набувають такі ознаки як поетична ідея, образ, відчуття, звукозображання, інтонаційне забарвлення тощо. У той час як семантика охоплює «понятійний апарат музичної теорії», а також усі елементи композиції, тобто, претендує на наукову точність прочитання тексту. Але тут знов виникає суперечність, зокрема, таке явище, як *художній парадокс* у системі співвідношення між змістом твору мистецтва й семантичними засобами його вираження – нерідко трагічний смисл передано у творі, написаному в мажорному ладі [13]. Такі парадокси-суперечності збагачують досвід уявлення саме через функцію руйнації стереотипів.

Художні суперечності, що виявляються у творах мистецтва через боротьбу протилежних сил досліджує в монографії «Емоційний мир музики» М. Смирнов. Як один із прикладів науковець подає аналіз прелюдії C-dur І. С. Баха (ХТК перший том), у межах якого характеризує цей твір як зразок втілення стану просвітленого, безтурботного спокою. Але, музика – мистецтво, що розгортається та розвивається в часі, а там, де є розвиток – не може бути абсолютного спокою, а прагнення гармонії спонукає до боротьби [11, 13]. Таким чином, саме втілення в мистецтві безтурботного спокою, при більш глибокому аналізові виявляється вміщенням турбот і пристрастей.

Узагалі, з розвитком філософської думки, погляди на питання, пов'язані з дослідженням змісту музичного мистецтва стають усе більш неоднозначними. У зв'язку з тим актуальними та цікавими стають ідеї застосування ризомного мислення (Ж. Делеза, Ф. Гваттарі, П. Гречко, А. Усманова та ін.). Особливості застосування *ризоматичного* підходу в процесі художньої діяльності, пов'язаної з інтерпретуванням, досліджено в

роботах С. Лисенко [6]. Цей принцип розглядається науковцем як такий, що дозволяє відійти від традиційної концепції «семантичної центрації та чіткого впорядкування» з метою збільшення продуктивності аналізу процесів художньої творчості. Дослідником обґрунтовано концепцію, згідно з якою сам змістовий простір мистецького тексту може розглядатися як організований за характерними принципами *ризоматичної «збірки», незавершеності й гетерогенності*. За таких умов, у процесі створення інтерпретаторської концепції предметом дослідження виконавця стає «полімодальний комплекс» художніх *уявлень* самого композитора, що стали імпульсом до мистецького творення. У зв'язку з цим, якість інтерпретації виявляється в прямій залежності від здатності виконавця до сприйняття композиторського задуму, як «симультанного прообразу музики» – своєрідного програмного коду, ключем до якого стає специфічний міжчуттєвий алгоритм взаєморозуміння обох митців – композитора й виконавця [6]. Певною мірою з таким підходом кореспондується ідея застосування ментальних карт у виконавській інтерпретації творів, пропонована О. Ребровою в дослідженні художньо-ментального досвіду (2014). Ментальні карти, що побудовані як опосередкована «матеріалізація враження» може й мати упорядкований вигляд та навчальну функцію, що стимулює художньо-смислові уявлення.

Як художній діалог виконавця та композитора, що відбувається через прочитання музичного твору характеризує музично-виконавську інтерпретацію Н. Телегіна [12]. На існування тісного взаємозв'язку між особистісними рисами композитора й музичними формами, що їх було створено волінням генію творця також указувала відома виконавиця В. Ландовська. Найважливішою умовою автентичної інтерпретації вона вважала прагнення вловити настрій композитора, «проникнути до світу думок автора», наряду з ґрунтовним вивченням будови твору мистецтва [4].

Тобто, крізь призму герменевтичного й семантичного аналізу ознак, що втілюють різні сторони музичного змісту – емоційну, зображальну й символічну – виконавець має виділити характер художньої емоції, як головного носія мистецького смислу. До речі, визначення характеру емоції, за В. Холоповою, є головною умовою якісної інтерпретації музичного твору [13].

У зв'язку з цим постає питання методичного забезпечення процесу виявлення специфічних семантичних та емоційних ознак (носіїв художнього смислу) під час навчальної діяльності *майбутніх учителів музики* пов'язаної з виконанням, а втім і з інтерпретуванням музичних творів.

Принциповою рисою, що притаманна виконавсько-інтерпретаторській діяльності є її творча направленість. Необхідність залучення творчого потенціалу інтерпретатора актуалізується у процесі створення концепції бажаного звучання музичного твору. Але, за висловлюванням Г. Падалки, творча діяльність неможлива без залучення уяви, бо «для того, щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім у матеріальному об'єкті» [8, 199].

Таким чином, виявляється, що процес музично-виконавського інтерпретування потребує від її суб'єкта творчої *поліактивності* через те, що пов'язан із багатьма аспектами художньо-виконавської творчої діяльності саме вчителя музики. Цей факт набуває особливої актуальності в контексті музично-педагогічного дослідження через те, що активізація творчої активності студентів-музикантів виводить їх навчальну діяльність на більш високий особистісно-діяльнісній рівень, що сприяє підвищеню загального рівня їх професійно-художньої компетентності. Адже процес інтерпретування твору мистецтва *майбутнім учителем музики*, починаючись на стадії прочитання й аналізу мистецького тексту в семантичній і герменевтичній площині сягає етапу, коли у студента-музиканта виникає певна низка художньо-смислових уявлень щодо засобів музичної виразності – фразеологічних, агогічних, артикуляційних, динамічних, тембральних, образних, асоціативних тощо, за допомогою яких відбуватиметься передача змісту музичного твору в найбільш відповідному задумові композитора варіанті. Ця структура художньо-смислових уявлень досліджується науковцями в галузі методології мистецтва та класифікується по різному.

Зокрема, С. Вартанов вказує на існування «образу твору у свідомості» виконавця, що відіграє провідну роль у формуванні концепції інтерпретації мистецького твору. Сам твір розуміється як «система смислів різних рівнів та сфер». Таким чином, інтерпретаційна концепція, за твердженням науковця, виявляється як «квінтесенція розуміння змісту твору», а в її основі – ментальні *уявлення* виконавця. Така концептуалізація уявлень інтерпретатора розгортається, за С. Вартановим, у процесі прочитання виконавцем знаків семантики музичної мови й набуття останніми асоціативних смислів у свідомості інтерпретатора в результаті залучення рис особистісно-індивідуалізованого сприйняття [1].

Свого часу В. Крицький зазначав, що образні уявлення стосовно художньої цілісності твору з'являються на другому етапі художньої діяльності в якості «характеристичних елементів», які «осмислюються й

усвідомлюються в контекстних значеннях». На основі цих елементів формується «ідеальне *уявлення* у свідомості виконавця», відповідно до якого відбувається «знаходження адекватних художньому задуму засобів виконавської виразності, та способів (їх) технічно досконалого втілення» [3].

За твердженням Є. Полякової, під час інтерпретування відбувається «*проскопія* майбутнього емоційного переживання» у свідомості виконавця, а в момент виконання інтерпретатор «переживає емоційну програму твору (вже) в теперішньому часі». Таким чином, вчена визначає виконавську інтерпретацію як процес «*перестворення* музичного твору» [9]. Н. Телегіна також визначає в процесі інтерпретації етап створення у свідомості виконавця власної художньої «Я-концепції» твору, яка формується в результаті суб'єктивного, особистіно значущого осягнення задуму композитора. Формування такої концепції відбувається в процесі побудови «динамічного профілю» твору, який полягає у визначенні оптимальних шляхів трактування семантичних одиниць музичного тексту – добору темпів, артикуляційних засобів, динаміки, специфіки інтонування та фразування тощо [12].

Таким чином, етап ретельного прочитання авторського тексту знову ж таки виявляється тісно пов'язаним із процесом формування художньо-смислових уявлень про бажане звучання твору.

З цього приводу Д. Дятлов підкреслює, що в прагненні до художньої достовірності й органічності виконання музикант «скрупульозно» вчитується в текст, вникає в усі його деталі і, як наслідок цього, у свідомості виконавця виникає «незбиране бачення всього тексту нібито в одну мить» (художньо-смислове уявлення). Також Д. Дятлов вказує на важливу роль, яку відіграє у процесі формування художньо-смислових уявлень такий чинник, як «культурна пам'ять музиканта», бо під час прочитання тексту у виконавця виникають «алюзії на особливості звучання інших творів» композитора, аналогії з творами інших композиторів, що належать до того ж самого стилю, напряму чи епохи, або навіть асоціації з образами інших видів мистецтва. Виникає комплексне «бачення» твору мистецтва в різних аспектах – стилістичному, змістовно-смисловому, історичному, полікультурному тощо [2, 211–212].

Педагогічний аспект феноменології уявлення в контексті інтерпретації потребує уточнення щодо педагогізації інтерпретації як духовної діяльності. О. Олексюк характеризує процес інтерпретування як «певну творчу процесуальність, в якій актуалізуються духовні …сили (виконавця) з метою створення «у собі» глибинного, багатопланового слухового образу» [7], отже художньо-смислового уявлення. Очевидно, що

слуховий образ, створений «у собі» та є структурою *художньо-смислових уявлень*, що їх визначає вчена як «симультанні *уявлення*». Останні відзначуються О. Олексюк як такі, що здатні актуалізовувати «афективні, нормативно-регулятивні й поведінкові процеси духовного потенціалу особистості» виконавця, спонукати його до творчої самореалізації [7].

З педагогічної точки зору розглянуто питання формування художньо-смислових уявлень у дослідженнях Д. Лісуна. Зокрема автор підкреслює важливість створення таких умов виконавської інтерпретації, за яких «*уявлення* про сутнісні характеристики художнього образу твору» відіграють домінуючу роль на всіх етапах цього процесу. Причина в тому, що процес формування вірних *художньо-смислових уявлень* в свідомості інтерпретатора, на думку Д. Лісуна, сприяє «поглибленню розуміння змісту художнього образу» та потребує від студента-музиканта мобілізації всіх його творчих сил у справі «пошуку відповідних виконавських засобів» втілення художньо-образного змісту твору під час інтерпретації [5].

Отже, вчені вказують на духовно-творчий потенціал художньо-смисловий уявлень, які в інтерпретації творів виконують своєрідну поліпроцесуальність, поліфункціональність: з одного боку, вони концентрують результати попереднього художньо-перцептивного, виконавського досвіду, надаючи певний орієнтир до розуміння символіки тексту; з другого боку, вони спрямовують пошук засобів (вербальних, звукових виконавських, асоціативного ряду) для розкриття та передачу смислу іншим; з третього боку, вони є психологічним ядром духовного стану особистості, яке продукує свої власні емоції та переживання, ідеї та результати аналізу як відображення свого творчого «Я» в діалозі з іншими учасниками творчого процесу. Саме останнє й продукує поліактивність художньо-творчіх дій учителя музики як інтерпретатора. У цій складній «ризоматичній моделі» виявляється феноменологія художньо-смислових уявлень як процесуального атрибуту художньо-виконавської інтерпретації творів майбутніми вчителями музики.

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що чимало дослідників констатують на певному етапі інтерпретації музичного твору формування у свідомості її суб’єкта низки художньо-смислових *уявлень* про бажаний результат інтерпретування. Ці художньо-смислові *уявлення* складаються в систему, яка визначається науковцями як «симультанний прообраз музики», «образ твору у свідомості», «ідеальне уявлення» тощо.

Процес формування й функціонування системи художньо-смислових *уявлень* про бажаний результат звучання твору мистецтва сприяє творчій

поліактивності майбутніх учителів музики шляхом актуалізації механізмів пошуку засобів втілення таких *уявлень* під час різноманітних видів художньо-виконавської інтерпретації. Феноменологія художньо-смислових уявлень майбутніх учителів музики визначається в їх поліаспектності, поліфункціональності, ризоматичності та процесуальній атрибутивності стосовно осягнення та продукування художнього смислу твору під час художньо-виконавської інтерпретації творів майбутнім учителем музики в різних видах навчальної та педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вартанов С. Я. Концепция интерпретации сочинения в системе фортепианной культуры : автореф. дис. … докт. мистецтвознавства : спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» [Електронний ресурс] / Сергей Яковлевич Вартанов. – 2013. – Режим доступу :

http://www.dissercat.com/content/kontseptsiya-interpretatsii-sochineniya-v-sisteme-fortepiannoi-kultury.

2. Дятлов Д. А. Стиль как проблемное поле музыкальной интерпретации / Д. А. Дятлов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2. – Т. 13. – С. 210–214.

3. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти. : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» [Електронний ресурс] / Крицький Володимир Миколайович – Київ, 1999. – Режим доступу :

http://avtoreferat.net/content/view/331/56/.

4. Ландовска В. Тайны интерпретации (Фрагмент из книги «О музыке») [Електронний ресурс] / Ванда Ландовска // Открытый текст. – 1991. – Режим доступу :

http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=5667.

5. Лісун Д. В. Професійне становлення цілісної творчої особистості музиканта-виконавця на основі реалізації дидактичного принципу образності [Електронний ресурс] / Д. В. Лісун // Электронная библиотека научно-образовательной, финансовой и художественной литературы – Режим доступу :

http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=17146&chapter=1.

6. Лысенко С. Ю. Синтетический художественный текст как феномен интерпретации в музыкальном театре : автореф. дис. … докт. мистецтвознавства : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство»

[Електронний ресурс] / Светлана Юрьевна Лысенко // Библиотека Диссертаций и авторефератов России. – 2014. – Режим доступу :

http://www.facebook.com/dslib.net.

7. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» ; 13.00.04 «Професійна педагогіка» [Електронний ресурс] / Ольга Миколаївна Олексюк // Библиотека Диссертаций и авторефератов России.. – 1997. – Режим доступу :

http://www.facebook.com/dslib.net..

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.

9. Полякова Е. С. Интерпретация музыкального произведения как механизм взаимодействия субъектов музыкально-образовательного процесса [Електронний ресурс] / Е. С. Полякова // Репозиторий – Режим доступу :

http://elib.bspu.by/bitstream/doc/6483/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf .

10. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Поль Рикёр. – Москва : Академический проект, 2008. – 695 с.

11. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки : Исследование / Мстислав Анатольевич Смирнов. – Москва : Музыка, 1990. – 320 с.

12. Телегина Н. О. Методика развития умений художественной интерпретации музыкальных произведений у студентов вузов искусств в процессе фортепианной подготовки [Електронний ресурс] / Н. О. Телегина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступу :

http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13983.

13. Холопова В. Н. Музыкальная герменевтика, музыкальная семантика, музыкальное содержание: сравнение возможностей [Електронний ресурс] / Валентина Николаевна Холопова // Ученые записки Российской академии музыки имени Гнесиных. – 2015. – № 1. – Режим доступу :

http://e-notabene.ru/scnt/article_14794.html.

РЕЗЮМЕ

Ли Юе. Феномен представлений в структуре художественно-исполнительской интерпретации произведений: музыкально-педагогический аспект.

В статье актуализирован вопрос художественно-исполнительской интерпретации произведений в процессе обучения будущих учителей музыки.

Определена сущность художественно-исполнительской интерпретации как интегрированного вида интерпретационной деятельности учителя музыки. Важным атрибутом в структуре такой деятельности презентированы художественно-смысловые представления. Сделан анализ искусствоведческой, музыкально-педагогической литературы относительно феномена представлений в исполнительском и интерпретационном процессах. Художественно-смысловые представления складываются в систему, которая определяется учеными как «симультанный прообраз музыки», «образ произведения в сознании», «идеальное представление», что система художественно-смысловых представлений, сформированная в сознании исполнителя музыкального произведения играет ведущую роль в процессе формирования основной концепции художественной интерпретации, а также выступает в качестве психологического фактора, во многом координирующего сам процесс исполнения музыкального произведения. Выявленно, что процесс музыкально-исполнительского интерпретирования требует от его субьекта творческой полиактивности, т.к. связан со многими аспектами художественно-творческой деятельности: от прочтения и анализа художественного текста в семантической и герменевтической плоскости до формирования художественно-смысловых представлений о средствах (фразеологических, агогических, артикуляционных, динамических и т. д.) воплощения содержания музыкального произведения в наиболее соответствующей замыслу композитора манере.

В творческой деятельности учителя музыки художественно-смысловые представления являются полиаспектным, полипроцесуальным феноменом, который в художественно-исполнительской интерпретации активизирует механизмы творческой полиактивности будущего учителя музыки в его стремлении осмыслить, раскрыть и творчески произвести (озвучить) художественный смысл произведения в соответствие с идельным (эталонным) его звучанием и художественно-творческим преломлением в интерпретации учителя.

Ключевые слова: *представления, художественно-смысловые представления, художественно-исполнительская инт ерпретацуия, будущие учителя музыки.*

SUMMARY

Li Yu. The Phenomenon of Notion in the Structure of Performance Art and Interpretation of Works: Musical-Pedagogical Aspect.

In the article the question of artistic and executive interpretations of the learning process of future music teachers is discussed. The essence of artistic and performing interpretation as an integrated type of interpretive activity of the teacher of music is defined. An important attribute of the structure of the activity of presenting artistic and semantic representations is presented. The analysis of art, musical and pedagogical literature on notion of the phenomenon in the performing and interpretative processes is given.

The artistic and semantic representations are added to the system, which is defined by the scientists as the «prototype of simultaneous music», «image of the product in the mind», «perfect view». The system of artistic and semantic representations, formed in the mind of an artist piece of music plays a leading role in the formation of the basic concept of artistic interpretation, as well as acts as a psychological factor, largely coordinating the process of performance of a musical work.

It has been found that the process of musical performing interpretation requires from its creative subject poly-activity because it is associated with many aspects of artistic and creative activity from reading and analysis of a literary text in the semantic and hermeneutic plane to the formation of artistic and semantic representations of the means (idiomatic, agoginic, articulation, dynamic) content of a musical work in the most appropriate manner of the composer's intention.

The creative activity of the teacher of music the artistic and semantic representations are poly-pronged poly-procedural phenomenon that in the artistic and performing interpretation activates the mechanisms of creative poly-activity of future teachers of music in quest to understand, discover and creatively produce (voice) artistic sense works in accordance with the ideal (reference), its sound and artistic and creative refraction in the teacher's interpretation.

***Key words**: notion, artistic and semantic representations, artistic and performing interpretation, a future music teacher.*

УДК 82:316.77

А. О. Пальчик

КОНЦЕПТ ЧУДА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЛЬЩІ: ВІД БОГОСЛОВСЬКОЇ ТЕОРІЇ ДО АКАДЕМІЧНОГО ЗНАННЯ

У статті представлено польський досвід висвітлення богословської проблематики чуда в академічній освіті. Автором зазначено, що висвітлення сучасної проблематики чуда в богословській освіті відбувається в таких дисциплінах, як біблеїстика й фундаментальна теологія. Якщо в першій чудо є предметом зацікавлення в контексті священної історії, то в другій ставиться питання про концепцію чуда та його апологетичну вартість. Доведено, що в викладенні матеріалу польські автори підручників усе більше відмовляються від сухого й догматизованого тексту, шукаючи ефективних засобів, які спонукають студента до живої та глибокої рефлексії над тематикою.

***Ключові слова**: чудо, освітній простір, Польща, богословська теорія, академічне знання.*

Постановка проблеми. Однією з найбільших новацій, які були впроваджені в українському науковому й освітньому просторі, стала поява у списку спеціальностей нової дисципліни *теологія* (богослов'я). У зв'язку з цим, такі категорії, як *Боже об'явлення, благодать, гріх, спасіння* тощо, потребують ґрунтовного вивчення та висвітлення. Категорія чуда, що займає особливе місце серед проблем християнського богослов'я, також вимагає не лише дослідження, але й компетентного представлення в освітніх програмах. При цьому, аби не зводити виклад матеріалу до традиційних шаблонів і застарілих схем, необхідно враховувати нові тенденції, які з'являються в галузі богословських наук.

Трансформації, які відбулися в католицькій богословській думці впродовж минулого століття, не могли не відобразитися на вченні про чудо. Теологи XX ст. були вимушені по-новому відповісти на дражливі питання, пов'язані з проблематикою інтерпретації біблійних чудес, узгодження віри в чудо з ментальністю сучасної людини, досягненнями науки тощо. Відповідно, виникала потреба відображення богословських досягнень в

освітньому процесі, представленні сучасного бачення релігійних явищ у католицьких науково-освітніх установах, духовних семінаріях тощо.

Прокладення певного «мосту» між сучасною теологією та академічною освітою є актуальним, а водночас нелегким завданням, оскільки вимагає створення освітньої програми, яка б відповідала очікуванням представників різних богословських традицій. Незважаючи на поліконфесійність українського суспільства, досвід інших країн (зокрема Польщі, де переважна більшість віруючих є католиками) може бути успішно використаним і у вітчизняному богословсько-освітньому просторі.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідність узгодження найновіших досягнень теології зі змістом богословської освіти особливим чином підкреслювалася польськими дослідниками, серед яких можна виділити таких богословів, як Юзеф Кудасевич та Хенрик Севериняк. Якщо Кудасевич цікавився нашою проблематикою, передусім, у контексті висвітлення даних сучасної католицької біблеїстики у проповіді й катехізації [9], то Х. Севериняк намагався збудувати програму викладання богослов'я чуда як частину курсу фундаментальної теології у вищих духовних семінаріях [13]. Очевидно, що проблематика досі не є розробленою, а це спонукає до нових пошуків.

Метою статті є представлення польського досвіду висвітлення богословської проблематики чуда в академічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Сучасна католицька рефлексія над чудом спирається на біблійні тексти, а особливим чином – на євангельський корпус. Євангельська традиція успадкувала старозавітне розуміння чуда як знаку від Бога, а водночас мала свої особливості: чудотворство безпосередньо пов'язане з особою і місією Ісуса, зменшується кількість різновидів чудес. Хоча в античному світі й зустрічалися подібні за формою явища, однак можна казати про оригінальність чудес, описаних у Євангелії, за їх значенням [3, 39–64].

Серед найбільш відомих концепцій чуда в західній традиції, які суттєво вплинули на католицьку думку, слід відзначити теорії Августина й Томи Аквінського. Концепція чуда Августина, відома як «психологічно-релігійна», акцентувала в явищі чуда психологічний момент подиву, враження, завдяки якому людина могла зацікавитися посланням, отриманим від Бога. Натомість, у «філософсько-природничій» («об'єктивістській») теорії Томи чудо постає як подія, у якій завдяки божественному втручанню відбувається так би мовити порушення законів природи [3, 65–90].

Пошук нових підходів до розуміння проблематики чуда в середовищі католицьких дослідників був досить болючим. Нові ідеї зароджувалися в контексті протидії церковної ортодоксії, яка захищала думку Томи, «католицькому модернізму». Унаслідок цього теорії багатьох богословів або загалом були заборонені (наприклад, А. Луазі та Дж. Тіррел), або отримали своє визнання лише в середині XX ст. (Ньюмен та Блондель). У працях А. Луазі, О. Сабатьє та Дж. Тіррела поняття чуда мало виразно суб'єктивістський характер, що цілковито заперечувало об'єктивістську теорію чуда томізму. Натомість, у Ньюмена та Блонделя акцентувалася не стільки феноменальна, скільки значеннєва площина чуда [3, 90–111].

Відхід від томістської концепції чуда, яка залишалася домінуючою до середини XX ст., зумовлений декількома причинами. По-перше, саме розуміння чуда як подолання законів природи поступово втрачало релігійний характер. По-друге, католицька традиційна концепція чуда зазнавала критики з боку ряду дослідників Нового часу, яка стосувалася філософських чи історичних проблем. По-третє, сама католицька біблеїстика, розвиток якої відбувався завдяки виданню низки церковних документів, почала стверджувати невідповідність томістського розуміння чуда висновкам біблійних наук. Нова хвиля зацікавлення творами представників патристики також дала поштовх до переосмислення поняття чуда. Мали місце також причини, безпосередньо пов'язані з викликами сучасності. Католицька апологетика, яка зазнала впливу представників філософських напрямів XX ст. (феноменологія, екзистенціалізм, персоналізм), у теорії чуда звернула увагу на антропологічний аспект чуда. Швидкий науково-технічний прогрес також сприяв намаганням примирити науку з істинами одкровення, віру в чудо – з новими відкриттями природничих наук. Урешті, значною подією, яка дала поштовх у розвитку постметафізичної теології чуда, став II Ватиканський собор (1962–1965), який проголосив плюралізм у філософсько-богословських дослідженнях і розпочав діалог із нехристиянськими релігіями [3, 113–159].

Усі згадані причини вплинули на сучасну католицьку рефлексію над феноменом чуда. Повернувшися до біблійних і патристичних джерел, католицькі дослідники наново відкрили поняття чуда як знаку Божого, натомість, усе менше уваги звертається на його метафізичне та природниче підґрунтя. Сучасна філософія допомогла визначити роль людини в чудесній події. Церковна апологетика, вступивши на шлях діалогу з іншими релігіями, почала допускати можливість чудесних подій у нехристиянських віруваннях.

Висновки, зроблені на матеріалі біблійних досліджень, не збігалися з багатьма тезами традиційної апологетики. Передусім, здалася вражаючою різниця між схоластичною та біблійною світоглядними концепціями. Тома Аквінський, традиційний католицький авторитет, у своїй теорії чуда головний акцент поставив на перевищенні або призупиненні Богом дії законів природи. Така концепція сприяла постанню фізично-природничої інтерпретації чуда, яка, на думку польського теолога Ю. Кудасевича, поступово втратила релігійний характер чуда як знаку; біблійні чудеса загубили властивий теологічний, історико-спасенний і керигматичний виміри. Така тенденція була неминучою, оскільки схоластична концепція чуда спиралася на заздалегідь відмінні від біблійного світосприйняття філософські основи (картина світу, розуміння законів природи, відношення Бога до світу тощо). Так, томістська теза про безсторонність Бога, як пише І. Барбур, «виглядає прямою протилежністю (ідеї – *А. П.*) діяльного біблійного Бога, який глибоко задіяний в історію Ізраїлю та пристрасно відкликається на її мінливі ситуації» [1, 379].

Схоластичне розуміння біблійних чудес відобразилося в академічних і семінарійних підручниках, катехізисах, відповідно формуючи свідомість майбутніх пастирів і мирян. Як зазначає Кудасевич, наслідком такого процесу стала поява певного типу ментальності, згідно з яким «чудо майже автоматично асоціювалося з подоланням законів природи» [9, 344–345]. Прикладом подібної апологетичної аргументації може послужити монографія польського автора В. Граната «Теологічна віра, надія і любов» [8], який представляє чудо як доказ християнського об’явлення. Доведення починається з формулювання загального твердження, яке потім поступово підтверджується декількома аргументами. Спочатку стверджується існування об’єктивного критерію істинності об’явлення, що проявляється у незвичності чудес і пророцтв. Далі пояснюється важливість сприйняття чудес за допомогою розуму, який дає можливість відрізнити істинні релігійні судження від фальшивих. Істинність суджень виявляється за допомогою розумових критеріїв.

Раціональні критерії об’явлення, у свою чергу, діляться на суб’єктивні й об’єктивні. Гранат, подібно як і всі традиційні апологети, перевагу надавав останнім. Далі об’єктивні критерії поділяються на внутрішні (ті, що вказують на особливу вартість християнського вчення: піднесеність, універсальність, гармонія тощо) та зовнішні. Власне до зовнішніх критеріїв належать незвичні знаки, що свідчать про божественну інтервенцію у світ, тобто чудеса. Щоправда, саме внутрішнє, суб’єктивне

релігійне переживання не може дати подібної певності, але не виключається його роль як фактора, що впливає на віру. Якщо ж такий досвід прийме зовнішню форму, стане чудесним і встановленим фактом, немає перешкод, аби надати йому статусу об'єктивного критерію [8, 256].

«Об'єктивний критерій об'явлення повинен мати характер незвичності, тобто чуда; тільки в такому випадку він може стати підтвердженням Божого послання; чудо описуємо як незвичний, надприродний факт, вчинений Богом безпосередньо або посередньо для підтвердження об'явленої істини. Кожне чудо в апологетичному значенні (бо власне про таке йдеться) повинно бути історично документоване (veritas historica), виходити поза дію законів природи чи психіки (veritas philosophica) і мати логічний і підтверджуваний зв'язок з об'явленою істиною (veritas relativa)». Чудеса можуть існувати на фізичній площині (наприклад, втихомирення бурі на морі, воскресіння померлого), моральній (наприклад, витривалість мучеників), у сфері людського розуму (пророкування майбутніх подій, залежних від людської волі). Ці три категорії чуда, як пише польський богослов, належать до достовірних критеріїв християнського об'явлення [8, 256–257].

Далі В. Гранат представляє помилкові, з точки зору католицької апологетики, думки. Критика стосується, передусім, протестантських і модерністських мислителів: Ф. Шляєрмахера, А. Луазі, Дж. Тіррела, М. Блонделя. Автор засуджує агностицизм і сентименталізм ліберальної теології, релігійний іманентизм модерністів, підкріплюючи свою критику документами церкви. Посилаючись на І Ватиканський собор і папські енцикліки («Pascendi», «Humane generis») він захищає зовнішній і об'єктивний характер чудес. Християнське об'явлення підтверджується зовнішніми знаками (чудеса та пророцтва), пристосованими до рівня мислення всіх часів. Внутрішній релігійний досвід не може служити єдиним стимулом до віри та прийняття Божого об'явлення.

Таким чином, відкинувши невластиві теорії, автор переходить до доведення початкової тези позитивними доказами на підставі Писання, церковної традиції та спекулятивних висновків. Біблійні цитати й посилання на представників патристики мають переконати у слушності наперед поданої автором тези [8, 257–267]. Подібне викладення матеріалу більше спиралося на послух авторитетам (Біблія, отці церкви, соборні рішення), ніж давало справжні раціональні аргументи на користь віри. У такому випадку «доведення» істин віри було скероване вже на віруючих

християн, однак залишалося безсильним у стосунку до атеїстів, скептиків і опонентів церковного вчення.

Так, завдяки застосуванню засад схоластичної філософії до інтерпретації чудес Ісуса, останні втратили свій глибокий богословський і керигматичний виміри, були вирвані з властивого історико-спасенного контексту. Унаслідок цього з'явилися тенденції, якими характеризувалося католицьке навчання як у формі катехези, так і в проповідництві. Згаданий вище автор виділяє чотири такі тенденції: апологетично-полемічний підхід, алегоризація чудесних подій, використання описів чудес як своєрідної канви для догматично-моральних повчань, подекуди ігнорувалася сама проблематика чудес. Апологетично-полемічний підхід, передусім, виражався в намаганні обґрунтування можливості чуда як такого. Для цього часто вживалися докази «відповідності» (convenientiae): з можливості (a posse) робився висновок про сам факт (ad esse), тобто, якщо Бог, будучи всемогутнім, міг вчинити чудо, то він дійсно його вчинив.

Друга тенденція була пов'язана з посиланням на отців церкви, які використовували алегоричний метод інтерпретації Писання. Проте чудеса Ісуса часто-густо виривалися з їх історико-спасенного контексту. Наприклад, воскресіння юнака з Наїну (Лк. 7, 11–17) інтерпретувалося як пробудження до духовного життя, а новина про воскресіння Христа представлялася як нагадування про необхідність великодньої сповіді. Таке досить широке застосування алегоричного пояснення, на думку сучасних католицьких дослідників, збіднювало богословське навантаження біблійного тексту.

Однак найбільш поширеною тенденцією стало використання чудес як канви для заздалегідь встановлених догматичних і моральних повчань у катехезі та проповіді. Не ставилося питання про наміри біблійних авторів щодо того чи іншого фрагменту з описами чудес; біблійні сюжети натомість ставали ілюстраціями катехетичних тез. Уже згаданий фрагмент воскресіння юнака з Наїну в такому ключі служив проповідникам для нагадування про обов'язок любові батьків до своїх дітей [9, 362].

Занепад традиційної концепції чуда проявився також у тому, що в середині XX ст. з'явилася тенденція уникнення тем, пов'язаних із чудесами. Кудасевич називає таку позицію фальшивою, оскільки усунення проблематики чудес Ісуса послаблює силу Євангелія та деформує її найглибший сенс. Згідно з Догматичною конституцією про Боже Об'явлення (п. 2), чудеса, будучи чинами Ісуса, належать до істоти Євангелії і мають розглядатися на рівні з його вченням. Неможливо

оминути чудеса, проповідуючи головні таємниці християнського життя (Великдень, П'ятидесятниця, Різдво). «Тому також сором'язливе уникання чудес Ісуса в сучасному навчанні є великим непорозумінням» [9, 360–363].

Переосмислення біблійних та апологетичних ідей, пов'язаних із теорією чуда, призвело до створення нової, семіотичної (семіологічної або знакової) концепції чуда в католицькій теології, яка прийшла на зміну томістській об'єктивістській (філософсько-природничій). Семіотична концепція чуда ґрунтується на біблійному розумінні чуда як знаку, за допомогою якого Бог запрошує людину до спасенного діалогу. Зацікавлення семіотикою в богословських дослідженнях сприяло побудові теорії чуда як знаку. На думку представників знакової концепції, в чуді можна виділити три пари елементів, таких як комунікат (духовний елемент, зміст чуда) і носій (матеріальний елемент); відправник і одержувач; відношення і код. Слід згадати й альтернативну, символічну теорію чуда люблінського дослідника М. Русецького, у якій виступають два елементи: символізований і символізуючий, які завжди мають розглядатись у нерозривній єдності.

Щодо історичності біблійних чудес сучасні католицькі дослідники намагаються знайти «золоту середину» між буквальним розумінням книг Писання та ліберальною екзегезою. З одного боку, в аналізі описів чудес вони визначають літературний жанр відповідних оповідань, що дає змогу оцінити той чи інший фрагмент Біблії з точки зору його історичної цінності за допомогою загальновизнаних у католицькому богословському середовищі критеріїв. З іншого боку, вказується на необхідність розуміння історичності не як опису голих фактів, але з урахуванням значення, що пов'язується з подіями, які відбувалися впродовж історії спасіння. Відповідно, у католицькій теології зберігається значення євангельських чудес як інтегральної частини християнського одкровення, що свідчить про критичне ставлення більшості її представників до теорії деміфологізації Р. Бультмана.

Отже, феномен чуда в католицькій доктрині розглядається головним чином у проблематиці таких дисциплін, як біблійна теологія та апологетика (фундаментальна теологія). Якщо в першій зацікавлення концептом чуда з'являється у зв'язку з необхідністю інтерпретації описуваних у Біблії явищ, то у другій чудо постає як аргумент, який підтверджує істинність Божого одкровення та проголошуваного церквою вчення. Висновки, зроблені представниками цих двох дисциплін, були висвітлені в богословських академічних підручниках, виданих у Польщі

(теологічна спадщина сучасних польських теологів, які досліджували концепт чуда, представлена Автором в окремій статті [4]).

Дані екзегетичних досліджень, пов'язаних із біблійними чудесами, подає Т. Бжеговий у підручнику «Історичні книги Старого Завіту». Використовуючи багаті археологічні й філологічні матеріали, він намагається реконструювати відповідні історичні події (головним чином у Книзі Ісуса Навина) та надати чудесним описам властиву інтерпретацію [7].

Спробу представити біблійну історію як послідовний розвиток священної історії здійснює М. Беднаж у праці «Історія спасіння». В аналізі подій, пов'язаних із виходом єврейського народу з єгипетської неволі, автор підкреслює необхідність визначити біблійне поняття чуда як події, що свідчить про Божу силу. Наводячи приклади з історії єврейського монотеїзму, М. Беднаж показує перевагу біблійної релігії, яка підтримувалася божественним провидінням завдяки надзвичайним подіям у життя ізраїльського народу. Аби встановити, чи дійсно певне явище можна назвати чудесним, необхідно піддати описи надзвичайних подій літературній та історичній критиці. Результати біблійної критики автор представляє на прикладі декількох сюжетів біблійної історії: єгипетських кар, переходу через Червоне море, чудес у пустелі, згадує проблему інтерпретації чуда «затримання сонця» [6, 90–94, 103–105, 114–115, 121–123, 180–181]. Натомість пропорційно мало місця він приділяє новозавітним подіям і чомусь взагалі не торкається теми чудотворної діяльності Ісуса в Євангелії. Проблематику євангельських чудес Беднаж підіймає в іншій праці, присвяченій синоптичним євангеліям, основну увагу приділяючи значенню чудесних знаків у творі Марка [5, 160–164].

У двох окремих підручниках («Синоптичні євангелія») іншого польського біблеїста А. Пацьорека досліджуються євангелія Марка і Матвія. Серед чудес, окреслених як «потужні діяння» Ісуса, у творі євангеліста Марка виділяються зцілення. Пацьорек називає усі події, які свідчать про віру в прославленого Христа, епіфаніями: хрещення в Йордані, преображення, ходіння Ісуса по морю та дві згадки про насичення хлібом [11, 78–82]. Теми чудес у Євангелії від Матвія біблеїст торкається у зв'язку зі структурою цього твору. Євангеліє складається з п'ятьох частин, кожна з яких містить опис певних подій і промову Ісуса. Опис чудес (зцілення й екзорцизми, втихомирення бурі) у другій частині євангелії (Мт. 8, 1–10, 42), яка усвідомлює брак «робітників» на «жниві» й таким чином готує місійну промову Ісуса (Мт. 10, 1–42). Чудо втихомирення бурі

Ісусом згадуються Пацьореком також у контексті аналізу христологічного титулу «Господь» (kyrios) [10, 18–19, 94–95].

Богословська рефлексія католицьких дослідників відобразилася також у підручниках із фундаментальної теології, прикладом чого є монографії С. Роси [12] і Х. Севериняка [14, 279–304]. С. Роса у першій частині своєї «Фундаментальної теології», яку присвячує христологічній проблематиці, розглядає чудо як критерій Божого об'явлення (таким критерієм він називає натуральний або умовний знак, який дозволяє ідентифікувати істинне Боже об'явлення). На думку автора, всі критерії об'явлення – як негативні, так і позитивні – остаточно спроваджується до чуда. Для С. Роси чудо й Боже об'явлення загалом є поняттями тісно спорідненими, оскільки вони обумовлюють безпосереднє втручання Бога в земну історію людини, «отже не містяться в межах натуральної еволюції світу й людини» [12, 41]. Автор розпочинає від представлення двох головних концепцій чуда (августинівську та томістську). Він розглядає причини відходу від концепції Томи Аквінського в сучасній католицькій теології, потім переходить до представлення нової концепції, її знакового й персоналістичного характеру, засад релігійного та наукового розпізнання чудесного явища. Підручник С. Роси носить більш синтетичний і конспективний характер. Слідуючи встановленій церковною владою програмі, проблематику чудес Ісуса С. Роса розглядає окремо від проблематики сучасної концепції чуда [12, 108–111], тим самим включаючи тему чудес не тільки у фундаментальну христологію, але також в теорією Божественного об'явлення.

Основний матеріал підручника Х. Севериняка «Свідоцтво і сенс», який стосувався питання чуда, спочатку був опублікований у статті, де автор пропонує відійти від прийнятого в польському «ratio studiorum» (програмі інтелектуальної підготовки семінаристів) подвійного розгляду проблематики у фундаментальній христології (чудеса Ісуса та їх мотиваційна цінність) і аналіз критеріїв об'явлення (також питання розпізнання чудес), пропонуючи злити їх воєдино як окрему тему у програмі навчання. Упроваджуючи нові акценти, Х. Севериняк намагається синтезувати їх із класичним способом представлення проблематики. Він показує значення і місце питання про чудо в програмі богословського навчання, оговорює найважливіші проблеми, пов'язані з ним: представлення чудес у євангеліях, історичність чудес Ісуса, теологія чуда, проблема наукового й богословського розпізнання чудесних явищ (головним чином, на прикладі зцілень у Лурді) тощо [14].

Утілюючи свої ідеї в підручнику, Х. Севериняк спершу представляє головні тези найбільш впливових богословських концепцій чуда (Августина й Томи Аквінського), піддає їх критиці, після чого переходить до розгляду сучасної концепції, яку, передусім, пов'язує з її знаковим характером і зв'язком з історією спасіння. Особливу увагу автор підручника приділяє аналізу біблійної термінології чудес, класифікації чудес Ісуса, питанню редакції євангелій, критеріям історичності чудес у них. Окремо Х. Севериняк розглядає питання верифікації чудес, а також застосування її у випадках беатифікаційних і канонізаційних процесів, приватних об'явлень, харизматичних оздоровлень тощо. Особливістю представлення матеріалу є критичність щодо попередніх концепцій, ставлення проблемних питань, наведення прикладів і статистичних даних. У кінці розділу, присвяченому чудесам, він подає низку теологічних вправ, скерованих на розвиток апологетичного мислення студента-теолога.

Висновки. Маючи довгу й багату традицію, католицька теологія в Польщі представлена багатьма богословськими школами й гучними іменами. Вона стала чітким віддзеркаленням процесів, які відбувались у всій католицькій теології, миттєво реагуючи не тільки на нові доктринальні документи Апостольської столиці, але й ті тенденції, які проявлялися в іноземних богословських осередках. Відповідно, трансформації, які відбулися в теологічному розумінні концепту чуда, були висвітлені в академічних програмах, підручниках і лекціях із богослов'я.

Висвітлення сучасної проблематики чуда в богословській освіті відбувається в таких дисциплінах, як біблеїстика й фундаментальна теологія. Якщо в першій чудо є предметом зацікавлення в контексті священної історії, то в другій ставиться питання про концепцію чуда та його апологетичну вартість. У викладенні матеріалу польські автори підручників усе більше відмовляються від сухого й догматизованого тексту, шукаючи ефективних засобів, які спонукають студента до живої та глибокої рефлексії над тематикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбур И. Религия и наука : история и современность [пер. с англ. А. Федорчук] / И. Барбур. – М. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2000. – 434 с.

2. Пальчик А. О. Трансформація теологічного осмислення феномену чуда в сучасному католицизмі : дис. … канд. філос. наук : 09.00.11 / А. О. Пальчик. – К., 2015. – 218 с.

3. Пальчик А. Проблема чуда в сучасній католицькій теології (на матеріалах творчості польських теологів) / А. Пальчик // Світогляд – філософія – релігія : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Суми : ДВНЗ "УАБС НБУ", 2012. – С. 204–212.

4. Bednarz M. Ewangelie synoptyczne / M. Bednarz. – Tarnów : Biblos, 2003. – 310 s.

5. Bednarz M. Historia zbawienia / M. Bednarz. – Tarnów : Biblos, 2000. – 300 s.

6. Brzegowy T. Księgi historyczne Starego Testamentu / T. Brzegowy. – Tarnów : Biblos, 2002. – 370 s.

7. Granat W. Teologiczna wiara, nadzieja i miłość / W. Granat. – Lublin : Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1960. – 448 s.

8. Kudasiewicz J. Biblia – Historia – Nauka / J. Kudasiewicz. – Kraków : Znak, 1987. – 432 s.

9. Paciorek A. Ewangelie synoptyczne / A. Paciorek. – T. 1 : Wprowadzenie ogólne. – Tarnów : Biblos, 2001. – 142 s.

10. Paciorek A. Ewangelie synoptyczne / A. Paciorek. – T. 2 : Ewangelia według św. Mateusza. – Tarnów : Biblos, 2002. – 174 s.

11. Paciorek A. Ewangelie synoptyczne / A. Paciorek. – T. 3 : Ewangelia według św. Marka. – Tarnów : Biblos, 2001. – 164 s.

12. Rosa S. Teologia fundamentalna / S. Rosa. – Tarnów : Biblos, 1998. – Cz. 1. – 172 s.

13. Seweryniak H. Problematyka cudu w wykładzie seminaryjnym / H. Seweryniak // Studia Płockie. – T. XXII – 1994. – S. 133–149.

14. Seweryniak H. Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna / H. Seweryniak. – Płock : Płocki Instytut Wydawniczy, 2005. – 528 s.

РЕЗЮМЕ

Пальчик А. О. Концепт чуда в образовательном пространстве Польши: от богословской теории к академическому знанию.

Трансформации, которые произошли в католической богословской мысли на протяжении прошлого века, не могли не отразиться на учении о чуде. Теологи XX века. были вынуждены по-новому ответить на щекотливые вопросы, связанные с проблематикой интерпретации библейских чудес, согласования веры в чудо с ментальностью современного человека, достижениями науки и тому подобное. Соответственно, возникала потребность отражение богословских

достижений в образовательном процессе, представлении современного видения религиозных явлений в католических научно-образовательных учреждениях, духовных семинариях и тому подобное.

Прокладка некоего «моста» между современной теологией и академическим образованием является актуальной, а вместе с тем нелегкой задачей, поскольку требует создание образовательной программы, которая бы соответствовала ожиданиям представителей различных богословских традиций. Несмотря на поликонфессиональность украинского общества, опыт других стран (в частности, Польши, где подавляющее большинство верующих являются католиками) может быть успешно использован и в отечественном богословско-образовательном пространстве.

Целью статьи является представление польского опыта освещения богословской проблематики чуда в академическом образовании.

Имея длинную и богатую традицию, католическая теология в Польше представлена многими богословскими школами и громкими именами. Она стала четким отражением процессов, которые происходили во всей католической теологии, мгновенно реагируя не только на новые доктринальные документы Апостольской столицы, но и те тенденции, которые проявлялись в иностранных богословских центрах. Соответственно, трансформации, которые произошли в теологическом понимании концепта чуда, были освещены в академических программах, учебниках и лекциях по богословию.

Освещение современной проблематики чуда в богословском образовании происходит в таких дисциплинах, как библеистика и фундаментальная теология. Если в первой чудо является предметом интереса в контексте священной истории, то во втором ставится вопрос о концепции чуда и его апологетическую стоимость. В изложении материала польские авторы учебников все больше отказываются от сухого и догматизированного текста, ища эффективные средства, которые побуждают студента к живой и глубокой рефлексии над тематикой.

***Ключевые слова**: богословское чудо, польский опыт, католические религиозные явления, духовные школы, академические знания.*

SUMMARY

Palchik A. The Concept of Miracle in the Educational Space of Poland: from Theory to Theological Academic Knowledge.

The article presents Polish experience of coverage the problems of the theological miracle in academic education. The author stresses that the transformations occurred in the catholic theological thought during the last century could not displayed on the teaching of the miracle. The theologians of the twentieth century were forced to take a fresh answer to the annoying questions related to the issues of interpretation of biblical miracles, faith in the miracle of reconciliation with the mentality of modern man, the achievements of science and so on. Accordingly, the need to reflect theological achievements in education, representing a modern vision of catholic religious phenomena in the scientific and educational institutions, seminaries has arisen.

So, thanks to the fundamentals of scholastic philosophy to interpret miracles of Jesus, the tendencies to characterize Catholic education were defined. They are polemical-apologetic approach, allegory of miraculous events, the use of description of wonders as a kind of canvas for dogmatic and moral teachings, sometimes ignored the very problematic of miracles.

It is mentioned that with a long and rich tradition of catholic theology in Poland is represented by many theological schools and great names. It became a clear reflection of the processes taking place in all catholic theology, instantly reacting not only to new doctrinal apostolic documents, but the trends which are manifested in foreign theological centers. Accordingly, the transformation that took place in the theological understanding of the concept of miracle was covered in the academic programs, textbooks and lectures on theology.

Lighting contemporary issues of wonder in theological education is occurred in such disciplines as Biblical traditions and fundamental theology. If the first miracle is the subject of interest in the context of sacred history, the second question is about the concept of miracle and its apologetic value. In the presentation of the material the Polish authors of the textbooks increasingly refuse from dry and dogmatic texts seeking for effective tools that encourage the students to live and deep reflection on the topic.

Key words: *theological miracle, Polish experience, catholic religious phenomena, theological schools, academic knowledge.*

УДК 371.134:74(07)

О. В. Семенова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті, на основі проведеного аналізу літературних джерел, розглянуто теоретичні аспекти формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Зокрема розглянуто її структурні складові, критерії та показники. Проаналізовано категоріально-понятійний апарат і з'ясовано сутність понять: «структура», «критерії» та «показники». Розроблено й запропоновано критерії та показники художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що представлені мотиваційно-ціннісним, світоглядно-когнітивним та діяльнісно-рефлексивним складовими.

***Ключові слова**: художньо-творча компетентність, учитель образотворчого мистецтва, структура, компетентності, критерії, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічної ситуації, що склалася в нашій країні проблема розвитку комптентнісного підходу в процесі навчання майбутнього фахівця є важливою та нагальною в освіті. Адже компетентнісний фахівець це той, який на відповідному рівні володіє професійною майстерністю, при виконанні своєї професійної діяльності, а також володіє певною сукупністю знань, умінь і навичок ефективно використовуючи їх на практиці. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва такими знаннями є як знання в галузі мистецтва, так і знання в галузі педагогіки. Сутність мистецтва відображається у реакції митця на життєві проблеми. А твори мистецтва є провідниками, які допомагають осягнути ставлення до будь-яких подій у житті. Творець передає свої знання використовуючи власні твори мистецтва, доносячи через них інформацію до глядача. Розвиток художньо-творчої компетентності необхідний як під час створення мистецького твору, так і в процесі його сприймання. Тому для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливим є формування

художньо-творчої компетентності для подальшого його розвитку як професіонала та митця своєї справи.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних філософів свідчить про те, що проблема розвитку творчої особистості є актуальною, про що свідчать праці відомих учених: А. Бергсон, Г. Воллес, К. Ізард, А. Маслоу, А. Пуанкаре, Б. Спіноза. Феномену творчості як у педагогіці, так і в психології, присвячено низку робіт: Г. Ващенка, І. Зязюна, В. Сухомлинського, О. Тутолміна, Г. Балла, О. Волобуєвої, З. Карпенко, С. Максименка, В. Моляко, В. Семиченко, С. Яланської. Питання компетентнісного підходу майбутніх учителів образотворчого мистецтва є недостатньо розробленим. Так, професійну компетентність учителя образотворчого мистецтва досліджували Л. Малінська, П. Пайдуков. Художньо-естетичну компетентність розглядали у своїх працях А. Бодальов, І. Равенко, Л. Гарбузенко, Л. Михайлова, Л. Кликова, Ю. Стюарт, О. Чернова, Л. Масол, О. Гайдамака, С. Чернишова. Художній компетентності присвячено низку робіт, а саме: Г. Гогоберідзе, В. Фалько, Г. Єрмоленко, В. Ананьєвої. Творчу компетентність педагога розглянуто в дослідженні С. Яланської, Н. Комашко, І. Туманова, М. Пічкура, С. Чернишева.

Мета статті полягає в дослідженні й обґрунтуванні структури, критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі аналізу психолого-педагогічних джерел.

Виклад основного матеріалу. Розглянувши та проаналізувавши наукові джерела з педагогіки та психології ми дійшли висновку, що художньо-творча компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є складним інтегративним явищем. Вона поєднує такі компетентності, як: естетичну, художню, педагогічну, образотворчу та професійно-творчу. На нашу думку, художньо-творча компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це здатність до постійного збагачення власного візуального досвіду, розвиток художньо-естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції використовуючи їх практиці для творення оригінальних за змістом, технічно майстерних та об’єктивно-ціннісних робіт, досягаючи вершин художньо-педагогічного професіоналізму.

Оскільки серед усього масиву досліджень із підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва досі бракує науково-обґрунтованої структури художньо-творчої компетентності, проаналізуємо наявні

розроблення складників дотичних до нашої проблеми видів компетентності фахівців мистецьких і педагогічних спеціальностей. У більшості науково-педагогічних дослідженнях із проблеми формування професійної компетентності в майбутніх фахівців різного профілю її структуру традиційно представляють мотиваційним, когнітивним і діяльнісним компонентами з деякими їх модифікаціями.

У дослідженні Т. Кравцової розроблено структуру гуманітарно-художньої компетентності майбутнього дизайнера костюму, що складається з когнітивно-рефлексивного (здатність до інтерпретації знань у контексті особистісної рефлексії), емотивно-аксіологічного (здатність до реалізації смислового змісту в проектно-композиційному рішенні відповідно до рівня організації предметної форми), продуктивно-діяльнісного (креативність, як здатність нестандартного вирішення проблем і завдань проектування костюму) компонентів [7, 21].

В. Анан'єва представляє змістові показники художньої компетентності:

- когнітивний (обсяг, глибина, усвідомленість уявлень про жанри й виразні засоби образотворчого мистецтва);

- емоційно-мотиваційний (розвиток внутрішніх, суттєвих, природних, універсальних властивостей особистості дошкільника: композиційного мислення, зорової пам'яті, уяви, естетичного сприйняття дійсності й мистецтва, уваги, спостережливості, емоційний відгук, ставлення до образотворчого мистецтва, прояв інтересу до творів образотворчого мистецтва);

- предметно-практичний (сформованість знань про жанри й види образотворчого мистецтва, самостійна творча діяльність).

У науковій праці Т. Дікової обґрунтовано структуру художньо-технологічної компетентності майбутнього вчителя технології профільного навчання, що охоплює когнітивний (містить професійні знання обраної області художньо-технологічного профілю підготовки й систему інтелектуально-емоційних умінь, що сприяють неперервному збагаченню й оновленню цих знань і вмінь), діяльнісний (визначає наявність інтегрованих знань і вмінь за кількома видами художньо-мистецької діяльності відповідно до обраних навчальних модулів художньо-технологічного профілю навчання, а також – комунікативних, конструктивних умінь учителя), мотиваційно-особистісний (включає професійну мотивацію, здібності й готовність до саморозвитку в галузі художньо-технологічного профілю підготовки) та творчий (передбачає

здатність і готовність до інтенсивної дослідницької та художньо-мистецької діяльності, творчу суб'єктивну позицію, інноваційне креативне мислення в цій сфері діяльності) компоненти [5, 13].

У дисертації Н. Комашко творчу компетентність художника-дизайнера репрезентовано психоенергетичним (єдність і взаємозалежність функціонування генетично успадкованих і цілеспрямовано формованих композиційних здібностей), мотиваційним (формування творчого ставлення до різних видів діяльності, стимулювання потреби в творчості), когнітивним (ступінь усвідомлення й розуміння інформації, яка визначає та формулює подальші завдання, кількість і якість знань принципів, способів і засобів формотворення) та діяльнісним (здатність аналізувати й оцінювати композиційні якості, уміння технічно узгодити й вибрати найкращий варіант задуманої композиції) компонентами [6, 7].

Досліджуючи проблему формування творчої компетентності студентів педагогічних вишів засобами евристичних завдань з інформатики, Т. Марфутенко, запропонувала її структуру, що складається з мотиваційно-ціннісного (усвідомлення ролі творчості в професійній діяльності педагога, натхненність творчим пошуком, ініціативність у подоланні стереотипів), пізнавально-оцінний (уміння освоювати оточуючий світ, відшукувати причини явищ, позначати своє бачення проблеми), емоційно-творчий (захопленість творчістю, емоційний підйом, генерування ідей, прогностичність), рефлексивно-діяльнісний (уміння поставити мету, організувати діяльність свою та діяльність інших для досягнення цієї мети, рефлексія) [9, 5].

Узявши до уваги окреслені напрацювання, спробуємо розробити й аргументувати авторську структуру, критерії та показники художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. При цьому з'ясуємо відповідні терміни.

Так, у Великому тлумачному словникові сучасної української мови поняття «структура» означено як взаєморозміщення та певний взаємозв'язок складових частин цілого, внутрішня будова [3, 1165]. Структура – це також сукупність сталих зв'язків між великою кількістю компонентів об'єкта, які забезпечують його цілісність і самототожність. Для її створення потрібно застосувати метод структурування – процес одержання або надання чому-небудь структурної організації. Цей метод охоплює прийоми: виокремлення первинної множини об'єктів, які можуть бути поєднані структурно; виявлення в кожному структурному елементі суттєвих для цієї системи властивостей; з'ясування відношень

між елементами системи та побудова її абстрактної структури шляхом безпосереднього синтезування або формально-логічного моделювання; теоретичне передбачення можливого механізму реалізації цієї системи, можливих наслідків усього процесу й перевірка їх на практиці [8, 25].

Термін «крите́рій» (від лат. critērium, яке зводиться до грец. Χριτήριον – здатність розрізнення; засіб судження, мірило, пов'язаного з грец. χρινω – розділяю, розрізняю) означає мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [2, 65]. З педагогічного кута зору, продуктивне визначення цього поняття подає А. Галімов, який вважає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, зіставлення реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках» [4, 93].

Показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь [1, 11]. В окремих галузях знань він є синонімом поняття «параметр», який, наприклад, у психології (грец. parametron – вимірювальний) – це величина, що визначає оцінку конкретної властивості психічного явища або його виявлення в дії чи діяльності; елемент формалізації індикатора. У суспільних науках індикатор є характеристикою об'єкта, що дає поняття про інші характеристики досліджуваного предмета, які неможливо безпосередньо досліджувати. За А. Семеновою, показники фіксують певний стан або рівень розвитку конкретного критерію. На думку науковця, показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу [10].

Отже, розуміючи критерій як мірило, а показник як його конкретизацію за певними ознаками, параметрами й у окремих випадках їх індикаторами, пропонуємо структуру художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, що складається з більш розширеного спектру компонентів, ніж у представлених у наявних наукових доробках, а саме: ***мотиваційного, ціннісного, перцептивного, світоглядного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного***. Логіка репрезентації цього цілісного конструкту полягає в тому, що митець повинен мати бажання творити, а відтак, здатний сприймати прекрасне, цінувати його, формувати власний погляд щодо істинності краси довкілля й мистецтва, знати його видову специфіку, зокрема, закони, правила, прийоми й засоби художнього формотворення (композиція), майстерно використовувати їх під час створення оригінальних

об'єктивно-ціннісних творів та адекватно самооцінювати результати власної творчості для подальшої самореалізації в царині образотворчого мистецтва. Для зручності репрезентації ці складники художньо-творчої компетентності за їхнім безпосереднім взаємозв'язком у структурі особистості митця укрупнено до трьох компонентів – ***мотиваційно-ціннісного, світоглядно-когнітивного та діяльнісно-рефлексивного.*** При цьому ми свідомо випускаємо з поля зору нашої дослідницької уваги емоційний і генетичний аспекти цього явища, оскільки вважаємо, що художник-педагог ніколи не стане справжнім фахівцем без природно набутого чи заздалегідь цілеспрямовано розвиненого спектру естетичних емоцій, спеціальних нахилів, здібностей та обдарованості в галузі образотворчого мистецтва.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується наявністю в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва мотивації до навчально-творчої діяльності а також ціннісних орієнтацій. У загальному розумінні основою мотивації є певна потреба, яка виникає при суперечностях між тим що людина має, чим володіє чого досягла та між тим, чим не володіє, чого недосягла, що ще не має.

Мотиваційна сфера розуміється багатьма вченими як основа особистості, яка складається з таких властивостей: спрямованість, установки, цінні орієнтації, домагання, емоції, вольові якості та інші психолого-педагогічні характеристики.

За С. Рубінштейном, до складників мотиваційної сфери особистості слід віднести потреби, спрямованість, інтереси.

Отже, до мотиваційно-ціннісного компонента художньо-творчої компетентності належать такі критерії:

– бажання виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори;

– інтерес до об'єктивних цінностей продуктів художньої творчості;

– ціннісна орієнтація художньої творчості.

Формування художньо-творчої компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва не можливе без відповідних знань і вмінь, які здобувають студенти під час навчання. Від них залежить успішне виконання професійної та художньо-творчої діяльності. До когнітивних процесів відносяться пам'ять, увага, мислення, відчуття, сприйняття, уява, мова та мовлення. На нашу думку, до критеріїв *світоглядно-когнітивного* компонента художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва слід віднести такі складові:

– знання теорії образотворчого мистецтва;

– розвинені уява, фантазія, креативність;

– наявність образотворчих здібностей.

Художньо-творча діяльність відноситься до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва, що створені для людини. Та виконання таких творів мистецтв неможливе без художніх умінь. До художніх умінь належать: використання засобів художньої виразності, уміння аналізувати форму, розміщення, світлотіньові відношення, образне відтворення оточуючої дійсності використання законів перспективного зображення та художніх матеріалів [11].

Проходячи низку етапів, художнє вміння перетворюється на майстерність і творчість. Поняття майстерності тлумачиться як високе й постійно вдосконалююче мистецтво навчання й виховання. Педагогічна майстерність є вищою формою професійної спрямованості особистості.

Отже, до критеріїв діяльнісно-рефлексивного. компонента художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва представлені:

– художні вміння;

– творча активність;

– високе володіння художніми техніками й матеріалами.

Висновки. Провівши детальний аналіз психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що проблема дослідження художньо-творчої компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва не достатньо розроблена. Тому, досліджуючи структуру, критерії та показники художньо-творчої компетентності ми зверталися до дотичних до нашої проблеми видів компетентності, фахівців мистецьких і педагогічних спеціальностей. У результаті ми визначили, що до структури досліджуваної компетентності належать такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, світоглядно-когнітивний та діяльнісно-рефлексивний.

Перспективи подальших наукових розвідок. Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, що досліджувалася. Подальшої розробки потребує визначення рівнів критеріїв, які входять до мотиваційно-ціннісного, світоглядно-когнітивного та діяльнісно-рефлексивного компонентів художньо-творчої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Академічний* тлумачний словник української мови : в 11 томах. – Том 7, 1976. [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://sum.in.ua/s/pokaznyk

2. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.

3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.

4. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.

5. Дикова Т. В. Формирование художественно-технологической компетентности будущих учителей технологии профильного обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук, спец. : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Т. В. Дикова. – М., 2011. – 23 с.

6. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проофесійної освіти» / Н. В. Комашко. – Черкаси, 2011. – 20 с.

7. Кравцова Т. А. Становление гуманитарно-художественной компетентности будущего дизайнера костюма в процессе высшего профессионального образования : автореферат дис. … канд. пед. наук, спец. : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Т. А. Кравцова. – Чита, 2009. – 23 с.

8. Мартинюк А. П. Принцип структурування знань при управлінні якістю освіти / А. П. Мартинюк, О. С. Чапюк, А. С. Нісімчук // Вестник СевГТУ. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2012. – Вып. 127 : Педагогика. – С. 24–28.

9. Марфутенко Т. А. Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике : автореф. дисс. … канд. пед. наук, спец. : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Т. А. Марфутенко. – Ставрополь, 2013. – 20 с.

10. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

11. Устинов А. П. Развитие художественно-эстетических умений как актуальная социальная и психолого-педагогическая проблема. [Електронний ресурс] / А. П. Устинов. – Режим доступу :

http://nsportal.ru/shkola

РЕЗЮМЕ

Семенова Е. В. Теоретическое обоснование структуры критериев и показателей художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

В статье, проведен анализ литературных источников, рассмотрены теоретические аспекты формирования художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства и определены основные составляющие художественно-творческой компетентности. В частности, представлено ее авторское определение, которое рассматривается как сложный интегративный процесс, сочетающий эстетическую, художественную, педагогическую, изобразительную и профессионально-творческую компетентности. Художественно-творческую компетентность будущего учителя изобразительного искусства мы определяем как способность к постоянному обогащению собственного визуального опыта, развитие художественно-эстетического вкуса и специальных способностей, совершенствование умений и навыков в изобразительном искусстве средствами композиции, для создания оригинальных по содержанию, професиональных и объективно ценностных работ.

Проанализирован категориально-понятийный апарат и выяснена сущность понятий: «структура», «критерии» и «показатели». Так, «структура» означает взаиморасположение и определенная взаимосвязь составных частей целого. Критерий – это обще сущностный признак, на основе которого осуществляют оценку, происходит сопоставление реальных педагогических явлений. Показатель фиксирует определенное состояние или уровень развития конкретного критерия.

На основе анализа педагогической литературы разработаны и предложены критерии и показатели художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства. Составляющими художественно-творческой компетентности по их непосредственной взаимосвязи в структуре являются следующие компоненты: мотивационно-ценностный, мировоззренческо-когнитивный и деятельно-рефлексивный. Кроме того каждая из составляющих имеет свои критерии. Так, основу мотивационно-ценностного составляют желание выполнять объективно ценностные художественные произведения, интерес к объективным ценностям продуктов художественного творчества, ценностная ориентация художественного творчества. Мировоззренческо-когнитивный компонент – знание теории изобразительного искусства,

развитые воображение, фантазия, креативность, наличие изобразительных способностей. Деятельно-рефлексивный компонент художественно-творческой компетентности учителя изобразительного искусства составляют: художественные умения, творческая активность, владение художественными техниками и материалами. Данные критерии и показатели будут учитываться при проведении констатирующего и формирующего экспериментов исследования.

Дальнейшей разработки требует определения уровней критериев входящих в мотивационно-ценностный, мировоззренческо-когнитивный и деятельностно-рефлексивный компоненты художественно-творческой компетентности. Кроме того целесообразно обосновать педагогические условия и модель формирования художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

***Ключевые слова**: художественно-творческая компетентность, учитель изобразительного искусства, структура, компоненты, критерии, мотивационный, когнитивный, деятельностный.*

SUMMARY

Semenova O. Theoretical Grounding of the Structure of Criteria and Indicators of Art Creative Competence of Future Teachers of Fine Art.

In the article the analysis of the literature is done, the theoretical aspects of formation of art creative competence of future teachers of fine art is considered, the main components of art creative competence are defined. In particular the author's definition is regarded as a complex integrative process that combines aesthetic, art, educational and vocational creative competences.

We define art creative competence of future teachers of fine art as ability to enriching of the personal visual experience, development of art and aesthetic taste and special abilities, perfection of skills in fine art by means of composition for creating original by content and objectively valuable of work.

The categorical-conceptual apparatus is analyzed, the essence of the concepts «structure», «criteria» and «indicators» is found out. So «structure» means a relationship and definite interrelation of the parts of the whole. Criterion is a general essential feature on the basis of which evaluation, comparison of actual educational events is done. Index captures a state or level of the development of a specific criterion.

On the basis of analysis of pedagogical literature the criteria and indicators of art creative competence of future teachers of fine art are developed and proposed. The components of art creative competence in the direct relationship in

the structure are: motivational valuable, ideological cognitive, action-reflective. In addition each of the components has its criteria. The basis of the motivational-valuable component makes up: a desire to do objectively valuable works of art, interest to the objective values of the products of art creativity, value orientation of art creativity. Ideologically-cognitive component is knowledge of the theory of fine arts, developed imagination, fantasy, creativity, presence of visual capabilities. The action-reflective component of art creative competence of future teachers of fine art is: art skills; creative activity, high possession of art techniques and materials. These criteria and indicators will be considered in the course of contenting and forming experiments of the research.

Determinations of the levels of criteria that go into motivational valuable ideological and cognitive and action-reflective components need further development. Also it is advisable to ground the pedagogical conditions and the model of formation of art creative competence of future teachers of fine art.

***Key words**: art creative competence, a teacher of fine art, structure, components, criteria, motivational, cognitive, activity.*

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 371.134:[371.124:793.3](47+574)

Ю. В. Горських
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В КРАЇНАХ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ

У статті висвітлено сучасний стан хореографічно-педагогічної освіти в країнах пострадянського простору; окреслено регіональні особливості підготовки майбутніх учителів хореографії у вищих навчальних закладах Республік Біларусь, Молдова, Казахстан, Російській Федерації та Україні; визначено місце казахського та мордовського народного танцю в загальному змісті освітніх програм з хореографії в Республіці Казахстан та Російській Федерації.

Ключові слова: *пострадянський простір, хореографічно-педагогічна освіта, Республіка Казахстан, Російська Федерація.*

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах економічних і соціальних змін виникає гостра потреба суспільства в моральних, творчих особистостях, які мають високий рівень професійної культури. Засобом забезпечення цього виступає хореографічно-педагогічна освіта, яка з'являється на пострадянському просторі переважно в 90-х роках XX століття. Пострадянський простір є особливою соціальною та політичною реальністю, суперечлива цілісність якого зумовлена спільним історичним розвитком країн у межах СРСР. Аналіз міністерських документів і сайтів вищих навчальних закладів у країнах пострадянського простору дає змогу стверджувати, що в Республіках Білорусь, Казахстан, Молдова, а також у Російській Федерації й Україні діють педагогічні виші, які здійснюють підготовку вчителів-хореографів.

У Республіці Білорусь (РБ) та Республіці Молдова (РМ) хореографічно-педагогічна освіта здійснюється в столицях (м. Мінськ, м. Кишинів) та найбільших містах (м. Могільов (РБ)). У Республіці

Казахстан (РК) хореографічно-педагогічна освіта здійснюється на базі шести вишів (м. Алма-Ати, м. Шимкент, м. Кизилорда, м. Уральськ). Сьогодні в Російської Федерації (РФ) діють одинадцять вишів, що здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку (м. Волгоград, м. Воронеж, м. Липецьк, м. Саранськ, м. Самара, м. Ставрополь, м. Тамбов, м. Новосибірськ, м. Томськ, м. Єкатеринбург). В Україні діє практично у два рази більше вишів, що готують учителів-хореографів, ніж у РФ. Сьогодні підготовка майбутніх учителів-хореографів України здійснюється майже в кожному обласному центрі.

Опис регіональних особливостей підготовки майбутніх учителів із хореографії в РБ та РМ є недоцільним через недостатню кількість вишів. Виклад результатів аналізу особливостей здійснення хореографічно-педагогічної освіти в Україні є досить об'ємним, тому заслуговує окремої статті. У свою чергу, географічне розташування РФ та РК дає змогу проаналізувати особливості підготовки вчителів-хореографів, виявити регіональні відмінності цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. У теорії та практиці хореографічно-педагогічної освіти дослідження були проведені сучасними науковцями *Республіки Білорусь:* Т. І. Болеславською, Б. О. Голишевичем, Ю. Ю. Захаріною, В. П. Ревою; *Республіки Молдова:* Л. Садовеі; *України:* Л. М. Андрощук, М. М. Вантухом, А. Є. Коротковим, Г. Ю. Ніколаї, О. Є. Ребровою, Н. А. Сегедою; *Російської Федерації:* культурологами О. Г. Бурнаєвим та А. М. Лесовиченко у сфері теорії та історії культури, педагогами М. О. Олейник, Б.М. Лазарєвим, Л. М. Сляднєвою, М. М. Юр'євою, Н. Ю. Перевишиною у сфері теорії та методики професійної освіти, фізичного виховання та ін., філологом Т. В. Кожевніковою, істориком Т. Ю. Жегульською; *Республіки Казахстан:* педагогами Л. М. Нарикбаєвою, Б. С. Тлеубаєвою, А. К. Кульбековою у сфері теорії та методики професійної освіти, мистецтвознавцями К. Д. Айткалієвою та ін..

Мета статті – висвітлити сучасний стан хореографічно-педагогічної освіти в країнах пострадянського простору, яка конкретизована в таких **завданнях:** охарактеризувати регіональні особливості підготовки майбутніх учителів хореографії в РБ, РМ, РК, РФ та Україні; порівняти місце національної хореографії в загальному змісті освітніх програм із хореографії РК та РФ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативних документів і низки сайтів вищих навчальних закладів країн пострадянського простору

виявив, що в РБ діє два виші, які здійснюють підготовку майбутніх учителів-хореографів: Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка (м. Мінськ) та Могільовський державний університет ім. А. А. Кулєшова (м. Могільов). У свою чергу, в РМ хореографічно-педагогічна освіта здійснюється на базі Кишинівського державного педагогічного університету ім. Іон Крянге. У РФ майбутні вчителі-хореографи навчаються в Тамбовському державному педагогічному університеті ім. Г. Р. Державіна (м. Тамбов), Томському державному педагогічному університеті (м. Томськ), Поволзькій державній соціально-гуманітарній академії (м. Самара), Мордовському державному університеті ім. Н. П. Огарьова (м. Саранськ), Воронезькому державному педагогічному університеті (м. Воронеж), Новосибірському державному педагогічному університеті (м. Новосибірськ), Ставропольському державному педагогічному університеті (м. Ставрополь), Волгоградському державному педагогічному університеті (м. Волгоград), Гуманітарному університеті (м. Єкатеринбург), Липецькому державному педагогічному університеті (м. Липецьк), Уральському державному педагогічному університеті (м. Єкатеринбург). В Україні хореографічно-педагогічна освіта здійснюється у близько двадцяти вишах, серед них Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ), Кіровоградський педагогічний університет ім. В. Винниченка (м. Кіровоград), Львівський національний університет ім. Івана Франка (м. Львів), Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького (м. Мелітополь), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (м. Київ), Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса), Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Короленка (м. Полтава), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (м. Суми), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань), Харківський національний педагогічний університет (м. Харків) та ін. Регіональні особливості підготовки вчителів хореографії найбільш виражені в Республіці Казахстан і Російській Федерації.

Республіка Казахстан є державою, що знаходиться в Центральній Азії та в Східній Європі. Природні особливості, історія освоєння краю та сучасні соціально-економічні умови стали причиною територіальних особливостей у розвитку продуктивних сил. За спеціалізацією і рівнем комплексності на території країни виділяють Північний, Південний, Центральний, Східний і Західний Казахстан.

Хореографічно-педагогічна освіта здійснюється у двох економічно-географічних регіонах: Південному Казахстані та Західному Казахстані. *Південний Казахстан* є найбільш густонаселеним регіоном країни. Тут розташовані найбільші міста Казахстану – Алма-Ати і Шимкент. Після адміністративно-територіальної реформи 1997 року, до його складу входять Алматинська область, Жамбилська область, Південно-Казахстанська область і Кизилординська область. Підготовку вчителів з хореографії ведуть п'ять вишів регіону: Казахський національний педагогічний університет ім. Абая (м. Алма-Ати), Казахський державний жіночий педагогічний університет (м. Алма-Ати), Казахська національна академія мистецтв ім. Т.К. Жургенова (м. Алма-Ати), Південно-Казахстанський державний університет ім. М. Ауезова (м. Шимкент, Південно-Казахстанська обл.), Кизилординський державний університет ім. Корк Ата (м. Кизилорда). Усі ці навчальні заклади надають кваліфікацію бакалаврату за спеціальністю 050409 / 5В040900 – «Хореографія».

Західний Казахстан знаходиться в Східній Європі та Центральній Азії. До його складу входять: Актюбінська область, Західно-Казахстанська область, Мангістауська область і Атирауська область. Регіон межує на півночі з РФ, а на півдні – з республіками Узбекистан і Туркменістан. Підготовка майбутніх учителів-хореографів здійснюється на базі Західно-Казахстанського державного університету ім. Ахамбета Утемісова (м. Уральск, Західно-Казахстанська обл.).

Розвиток хореографічно-педагогічної освіти в Західному Казахстані ґрунтується на послідовному розвиткові педагогічних традицій хореографічної освіти, накопичуванні автентичних напрацювань, які дали поштовх до зародження хореографічно-педагогічної освіти. Одним із основних напрямів хореографічного мистецтва в хореографічно-педагогічних закладах Республіки Казахстан є підготовка фахівців із національної хореографії [5, 15].

У Західно-Казахстанському державному університеті ім. Ахамбета Утемісова на факультеті «Культури і мистецтв» здійснює свою діяльність кафедра хореографії. На сайті університету [9] відображено, що підготовка майбутніх учителів з хореографії здійснюється за освітніми програмами 5В040900 – «Педагогіка хореографії», «Педагогіка казахського танцю». У змісті навчальних програм із хореографії особливе місце займає курс «Казахський танець», який є одним з основних, самостійних, профільних предметів базового циклу в хореографічній освіті. Казахському народному

танцю властиві глибина змісту, велика кількість художніх образів, різноманітність танцювальної мови та її ускладнення. Вищі навчальні заклади мають накопичений досвід відомих фахівців казахського народного танцю А. А. Александрова, Ю. П. Ковальова, Ш. Б. Жіенкулової, Д. Т. Абірова, З. М. Райбаєва, Б. Г. Аюханова, О. В. Всеволодской-Голушкевич, Г. Н. Бейсенової та ін. [7, 32-33].

Особливої уваги заслуговують праці завідуючої кафедрою хореографії та культурно-дозвіллєвої роботи Західно-казахстанського державного університету ім. Махамбета Утемисова кандидата мистецтвознавства Крлигаш Дайиргалікизи Айткалієвої. Її праця «Танці народів Середньої Азії» [1] найбільш яскраво висвітлює регіональні особливості казахського танцю.

Зміст освітніх програм за фахом 5В040900 – «Хореографія», містить *загальноосвітні дисципліни:* «Історія Казахстану», «Казахська (російська) мова», «Іноземна мова», «Інформатика», «Екологія», «Філософія», «Педагогіка»; *базові (профільні) дисципліни:* «ТМВ класичного танцю», «Тренаж класичного танцю», «Техніка виконання класичного танцю», «ТМВ народно-сценічного танцю», «Танці народів світу», «ТМВ східного танцю», «ТМВ казахського танцю», «ТМВ стандартних танців (спадщина бальної хореографії)», «ТМВ латиноамериканських танців», «Ансамбль», «ТМВ історико-побутового танцю», «Методика роботи з хореографічним колективом», «Історія музики», «Теорія музики»; *додаткові види навчання:* «Фізична культура», «Педагогічна практика», «Виробнича практика», «Проміжний державний контроль», «Підсумкова державна атестація», написання і захист дипломної роботи (проекту).

Також студенти мають право обрати додаткові *дисципліни за власним бажанням:* «Загальне фортепіано», «Історія світового театру», «Історія казахської та зарубіжної хореографії», «Хореографічна спадщина», «Історія костюма», «Акторська майстерність в хореографії», «Музичне оформлення дисциплін хореографії», «Теорія та методика викладання сучасного бального танцю», «Техніка виконання танцю модерн», «Сучасна хореографія», «Історія образотворчого мистецтва», «Анатомія та фізіологія балетної медицини», «Історія казахської та зарубіжної музики», «Мистецтво балетмейстера», «Композиція бального танцю».

За роки незалежності Республіки Казахстан були зроблені значні зусилля для модернізації національної системи вищої освіти, підвищення її конкурентоспроможності на міжнародному рівні та підвищення її якості й актуальності. Головним кроком до інтернаціоналізації вищої освіти в РК

стало рішення про реформу вищої освіти за принципами Болонського процесу. Дата 11 березня 2010 р. увійшла в історію казахстанської вищої освіти як день підписання Болонської Декларації за рішенням Комітету Міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу (46 країн). Відповідно до національного плану, існуючі форми й рівні академічних програм були трансформовані у трирівневу систему згідно з Болонською структурою: бакалаврат, магістратура та докторантура PhD [6, 13–14].

Сьогодні у Європейській частині Російської Федерації (РФ) діють сім вишів, що здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку: Волгоградський державний педагогічний університет (м. Волгоград), Воронезький державний педагогічний університет (м. Воронеж), Липецький державний педагогічний університет (м. Липецьк), Мордовський державний університет ім. Н. П. Огарьова (м. Саранськ), Поволзька державна соціально-гуманітарна академія (м. Самара), Ставропольський державний педагогічний університет (м. Ставрополь), Тамбовський державний педагогічний університет ім. Г. Р. Державіна (м. Тамбов); по два вищі на південному-сході Західного Сибіру: Новосибірський державний педагогічний університет (м. Новосибірськ), Томський державний педагогічний університет (м. Томськ); на Уралі: Гуманітарний університет (м. Єкатеринбург), Уральський державний педагогічний університет (м. Єкатеринбург).

Аналіз значного масиву сайтів вищих навчальних закладів РФ дає можливість стверджувати, що найбільш специфічні особливості підготовки майбутніх учителів-хореографів спостерігаються в Мордовському державному університеті ім. Н.П. Огарьова (м. Саранськ, респ. Мордовія, РФ). На базі університету діє Інститут національної культури (до 2006 р. – факультет національної культури), у складі якого здійснює свою діяльність кафедра національної хореографії [8]. Наукова робота кафедри носить національно-регіональний характер, пошуки зосереджені в області фінно-угорської етнокультури, народної танцювальної творчості й хореографічного мистецтва мордви, а також на сценічні процеси в культурі Мордовії XIX–XX ст. [2]. Піднімається проблема трансформації мордовського танцю, моделювання національних парадигм танцю в балетному мистецтві Мордовії [3].

Особливий інтерес викликають дослідження російського культуролога, професора, доктора мистецтвознавства, завідувача кафедри національної хореографії Мордовського державного університету ім. Огарьова (м. Саранськ, респ. Мордовія, РФ) Олександра Гавриловича

Бурнаєва. До області наукових інтересів вченого відноситься: теорія й методика народної хореографії, етнічний танець, культура мордви. Найбільш цінною працею є дисертація О. Г. Бурнаєва на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства «Танцювально-пластична культура мордви (досвід мистецтвознавчого аналізу)» [4].

Рішення проблем становлення й розвитку мордовської хореографії в Республіці Мордовія та за її межами пов'язані з відкриттям спеціальності 071301.65 «Народна художня творчість»: кваліфікація – «Художній керівник хореографічного колективу, викладач», також напрям бакалаврату 071500.62 «Народна художня культура»: профіль – «Керівництво хореографічним аматорським колективом».

Результати чітко організованих навчально-виховних практик (збирання й запис фольклорних творів, зразків етнічного танцювального матеріалу на території Середнього Поволжя) широко апробуються не тільки в наукових працях кафедри (монографії, дисертації, навчальні посібники, підручники, наукові статті), але й у практичних рекомендаціях освітніх програм для хореографічних шкіл та установ додаткової освіти Республіки Мордовія.

Загальний план навчального процесу підготовки бакалаврів-хореографів у РФ містить навчальні дисципліни, які поділяються на три цикли: гуманітарний, соціальний та економічний цикл; етнокультурний, етнохудожній та етнопедагогічний цикл; професійний цикл; а також навчальну та виробничу практики й підсумкову державну атестацію. Навчальні дисципліни кожного циклу поділяються на базову й варіативну частини. Варіативна частина містить дисципліни, які встановлюються вищим навчальним закладом (факультетом) та дисципліни, які студент має право обрати самостійно.

Зміст освітніх програм фахом 071300.62 – «Народна художня культура (з циклом спеціальних дисциплін з хореографічного мистецтва)»; 071500.62 – «Народна художня культура», профіль – «Керівництво хореографічним аматорським колективом» містить навчальні дисципліни *гуманітарного, соціального та економічного циклу:* «Філософія», «Історія», «Іноземна мова», «Педагогіка та психологія», «Культурологія», «Російська мова та культура мови», «Економіка»; *етнокультурного, етнохудожнього та етнопедагогічного циклу:* «Теорія і історія народної художньої творчості», «Світова художня культура», «Національно-культурна політика», «Етнопедагогіка», «Теорія і методика етнокультурної освіти», «Етнокультурна діяльність ЗМІ», «Музейно-виставкова робота»,

«Журналістика в етнокультурній сфері», «Менеджмент і маркетинг у сфері народної художньої культури»; *професійного циклу*: «Організація та керівництво народним художнім мистецтвом», «Педагогіка народного художнього мистецтва», «Історія самодіяльного хореографічного мистецтва», «Методика керівництва художнім самодіяльним колективом», «Теорія та історія хореографічного мистецтва», «Етнографія та танцювальний фольклор народів Росії», «Регіональні особливості російського народного танцю», «Основи акторського мистецтва у режисурі танцю», «Мистецтво хореографа», «Костюм та сценічне оформлення танцю», «Теорія та історія музики», «Методика викладання сучасних напрямків хореографії», «Безпека життєдіяльності».

Дисципліни, які встановлюються вузом (факультетом): «Основи менеджменту в хореографії», «Методика викладання народної художньої культури», «Основи інформатики», «Міфологія», «Аналіз музично-танцювальних форм», «Анатомія класичного танцю», «Мордовський народний танець», «Зразки танцювального репертуару», «Дитячий танець і методика його викладання», «Основи хореографічної драматургії», «Основи сценічної мови». *Дисципліни за вибором студента*: «Степ», «Етнолонгвістика», «Академічний танець», «Регіоноведення», «Танці старинних епох», «Речова комунікація», «Грим», «Риторика», «Форми російського народного танцю». *Додаткові види навчання: «*Фізична культура», «Учбова практика», «Виробнича практика» та підсумкова державна атестація.

Студенти знайомляться зі зразками мордовського народного танцю відвідуючи такі навчальні дисципліни, як «Етнографія та танцювальний фольклор народів Росії», «Регіональні особливості російського народного танцю», «Аналіз музично-танцювальних форм», «Зразки танцювального репертуару», «Мордовський народний танець».

РФ приєдналася до Болонського процесу у вересні 2003 року на берлінській зустрічі міністрів освіти європейських країн. У процесі інтеграції в європейський єдиний освітній простір, важливо не втратити орієнтацію хореографічно-педагогічної освіти на здійснення підготовки майбутніх учителів хореографії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. 1. Сьогодні у Республіці Білорусь діє два вищі, що здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку, у Республіці Молдова один вищий навчальний заклад, наявних регіональних особливостей не виявлено. В Україні хореографічно-педагогічна освіта здійснюється у близько двадцяти

вишах, майже в кожному обласному центрі. У Європейській частині Російської Федерації діють сім вишів, що здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку та по два вищі на південному-сході Західного Сибіру і на Уралі. У Республіці Казахстан хореографічно-педагогічна освіта здійснюється у двох економіко-географічних регіонах: Західному Казахстані на базі п'яти вишів та Південному Казахстані на базі одного вищого навчального закладу.

2. У змісті навчальних програм із хореографії РК 5В040900 – «Педагогіка хореографії», «Педагогіка казахського танцю» особливе місце займає курс «Казахський танець», який є одним із основних, самостійних, профільних предметів базового циклу в хореографічній освіті. Також студенти-хореографи можуть ознайомлюватися зі зразками казахського танцю під час вивчення таких дисциплін: «Історія казахської та зарубіжної хореографії», «Хореографічна спадщина» та інші. У свою чергу, програми з хореографії РФ 071300.62 – «Народна художня культура (з циклом спеціальних дисциплін з хореографічного мистецтва)»; 071500.62 – «Народна художня культура», профіль – «Керівництво хореографічним аматорським колективом» містять дисципліни, вивчаючи які студенти знайомляться зі зразками мордовського танцю: «Мордовський народний танець», «Етнографія та танцювальний фольклор народів Росії», «Регіональні особливості російського народного танцю», «Аналіз музично-танцювальних форм», «Зразки танцювального репертуару».

ЛІТЕРАТУРА

1. Айткалієва К. Д. Танці народів Середньої Азії / К. Д. Айткалієва. – Уральськ : ЗКІІ ім. Даулеткерея, 1999. – 74 с.

2. Бурнаев А. Г. Генезис балетного искусства Мордовии / А. Г. Бурнаев. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004. – 196 с.

3. Бурнаев А. Г. Культурная модель мордовского танца / А. Г. Бурнаев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 204 с.

4. Бурнаєв О. Г. Танцювально-пластична культура мордви (досвід мистецтвознавчого аналізу) : автореф. дис. … докт. мистецтвознавства : спец. 24.00.01 «Теорія та історія культури» / Бурнаєв Олександр Гаврилович. – Саранськ, 2012. – 20 с.

5. Дамитов Б. К. Национальный доклад о состоянии и развитии образования в Республике Казахстан / Б. К. Дамитов. – Астана, 2009. – С. 14 – 16.

6. Державна програма розвитку освіти в РК від 2010 р. від 11.10.2004 р. № 1459. – Алмати : Юрист, 2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://ru.government.kz/docs/u041459_rus.html.

7. Кульбекова А. К. Казахський танець : навчально-методичний посібник / А. К. Кульбекова. – Уральськ, 2000. – 87 с.

8. Мордовський державний університет ім. Н.П. Огарьова [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://ink.mrsu.ru/kafedra/3/persons.htm.

9. Західно-Казахстанський державний університет ім. Ахамбета Утемісова [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://wksu.kz/ru/madmission.

РЕЗЮМЕ

Горских Ю. В. Региональные особенности подготовки учителей хореографии в странах постсоветского пространства.

В статье освещается современное состояние хореографическо-педагогического образования в странах постсоветского пространства. В *Республике Беларусь действует два вуза, на базе которых осуществляется хореографическо-педагогическая подготовка, в республике Молдова одно высшее учебное заведение, региональных особенностей не выявлено. В Украине хореографическо-педагогическое образование осуществляется в около двадцати вузах, почти в каждом областном центре. В Европейской части Российской Федерации действуют семь вузов, осуществляющих хореографическо-педагогическую подготовку и по два вуза на юго-востоке Западной Сибири и на Урале. В Республике Казахстан хореографическо-педагогическое образование осуществляется в двух экономико-географических регионах: Западном Казахстане на базе пяти вузов и Южном Казахстане на базе одного высшего учебного заведения.*

Определяются региональные особенности подготовки будущих учителей хореографии в высших учебных заведениях Республики Казахстан и Российской Федерации; обусловлюется место казахского и мордовского народного танца в общем содержании образовательных программ по хореографии в РК и РФ.

Ключевые слова: *постсоветское пространство, хореографическо-педагогическое образование, Республика Казахстан, Российская Федерация.*

SUMMARY

Gors'kuh Yu. The Regional Peculiarities of Training Choreography Teachers in Post-Soviet countries.

The article highlights the current state of choreographic and pedagogical education in the countries of the former Soviet Union. The author defines the regional peculiarities of training choreography teachers in higher educational institutions of the republic Byelorussia, Moldova, Kazakhstan, the Russian Federation and Ukraine. The role of Mordovian and Kazakh folk dance in the general sense of dance educational programs in Kazakhstan and Russia is outlined.

The author admits that the Republic of Belarus has two universities on the basis of which the choreographic and pedagogical training takes place while in the Republic of Moldova there is one higher educational institution of such direction.

In Ukraine choreographic and pedagogical education is carried out in about twenty universities in almost every regional center. In the European part of the Russian Federation there are seven universities offering choreographic and pedagogical training and two universities in the south-east of Western Siberia and the Urals. In Kazakhstan choreographic and pedagogical education is carried out in two economic-geographical regions: Western Kazakhstan on the basis of five universities and southern Kazakhstan on the basis of one higher educational institution.

The author mentions that Post-Soviet space is a special social and political reality, which is due to the integrity of the controversial common historical development countries within the Soviet Union. The analysis of ministerial documents and websites of the universities in the former Soviet countries allows asserting that the Republic of Belarus, Kazakhstan, Moldova and the Russian Federation and Ukraine have got pedagogical universities which train the teachers of choreography.

In conclusion the author says that in the content of the curriculum of choreography of Kazakhstan «The Kazakh dance» occupies a special place which is a major, independent, specialized subject in basic cycle of choreographic education. The students of choreography can get acquainted with the samples of Kazakh dance while studying these subjects: «History of Kazakh and foreign dance», «Choreographic heritage» and others.

Key words: *post-Soviet space, dance, teacher education, Kazakhstan, Russian Federation.*

УДК 78.071 (=162.3) 92

О. К. Зав'ялова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЧЕСЬКА ВІОЛОНЧЕЛЬНА ШКОЛА В КОНЦЕПТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ XVIII – ПОЧАТКУ XIX СТ.

У статті висвітлюються особливості розвитку чеської віолончельної школи XVIII – початку XIX ст. Виявляється її вплив на формування європейських віолончельних виконавських і педагогічних традицій. Аналізується виконавська, педагогічна та композиторська творчість чеських віолончелістів, надається історична оцінка їх діяльності.

Ключові слова: *віолончельна школа, європейська музична культура, виконавські та педагогічні традиції, чеські віолончелісти.*

Постановка проблеми. XVIII – початок XIX ст. – час становлення національних виконавських шкіл у європейському музичному просторі. Феномен школи в музиці проявляється у творчості й педагогічній практиці окремих виконавців і композиторів та реалізується у загальнонаціональних виконавських традиціях, позначаючись на особливостях формування репертуару. У зазначений період як окремі феномени сформувались італійська, французька та німецька віолончельні школи. Поряд із цим, значну роль у становленні європейського віолончельного виконавства й педагогіки відігравали чеські віолончелісти. Однак через певні соціально-політичні умови й розпорошеність кадрів за межами країни чеська віолончельна школа як цілісне явище на етапі становлення не відбулася.

Історична невизначеність, «латентність» функціонування чеського віолончельного мистецтва не сприяли й належному його вивченню в музикознавстві. Основним джерелом, де висвітлюються певні аспекти цих питань, є «Історія віолончельного мистецтва» Л. Гінзбурга [2]. Деякі відомості містить праця І. Белзи [1], розвідки сучасного музикознавця В. Щепакіна [5], різні словники та довідники [3], [4]. Але окремо добутки чеського віолончельного мистецтва не розглядались. Поряд із браком вітчизняних досліджень, важкодоступною залишається чеська музична література [6].

Мета статті – висвітлити особливості розвитку чеської віолончельної школи XVIII – початку XIX ст., узагальнити добутки й надати історичну оцінку виконавській, педагогічній і композиторській діяльності чеських віолончелістів та їх ролі у становленні європейської музичної культури зазначеного періоду.

У цілому еволюція чеського віолончельного мистецтва XVIII – початку XIX ст. мала латентний, «прихований» характер. Про ступінь його розвитку в Чехії в першій половині XVIII ст. можна судити за творчої й педагогічної діяльності виконавців на гамбі, що передувала віолончелі. У цей час європейського масштабу набула творчість чеського гамбіста Козеця (1660–1740). Він мешкав у Празі й був учителем Мартена Берто (1700–1771), що став засновником французької віолончельної школи. За припущенням Л. Гінзбурга, саме для Козеця були створені гамбові концерти Дж. Тартіні [2, 223].

Віртуозно володів гамбою Франтішек Тума (1704–1774) – придворний композитор та улюбленець імператриці Єлизавети у Відні. Видатним гамбістом був Августин Шенкірж (1737–1797). Свій педагогічний досвід він узагальнив у «Школі» гри на гамбі. У другій половині століття блискучим володінням гамбою та віолончеллю славився гобоїст Йозеф Фіяла (1748–1816) та ін.

Порівняно з італійською чи французькою виконавською практикою, гамба не набула поширення в інструментальній культурі Чехії. Із соціально-політичного боку це було пов’язано з пізнішим усталенням у країні державності та придворно-аристократичної культури, у русі якої відбувався розвиток інструментальної музики. Перевага віолончелі на чеських теренах пояснюється й слуховими еталонами слов’янської ментальності: схильні до сентименталізму та мрійливості слов’яни надавали перевагу густому, насиченому тембру саме цього інструменту.

Засновником віолончельного мистецтва в Чехії вважається Франтишек Йозеф Вернер (1710–1768) – неперевершений віртуоз, який, до того ж, непогано грав на скрипці, був капельмейстером, писав музику, мав надзвичайний педагогічний хист. Він служив у капелах багатьох чеських аристократів і в одній із празьких церков. Створені Вернером концерти, сонати та сюїти для віолончелі мали в основному педагогічне значення й до нашого часу не збереглися [2, 224]. Більшість визнаних чеських віолончелістів другої половини XVIII ст. – віденський віртуоз А. Крафт, Е. В. Петржик, Й. Рейха, Й. Фіяла та ін. – були його учнями. Різноманітна діяльність Ф. Й. Вернера цілком відповідала універсалізму тогочасної

музичної практики: більшість чеських музикантів відмінно володіли кількома інструментами, були гарними диригентами, композиторами, педагогами.

Починаючи із середини XVIII ст., політична криза й національне пригнічення в Чехії призвели до занепаду приватних капел, концертного життя та придворної музики. За таких обставин багато чеських музикантів емігрували в пошуках роботи в інші країни. Відтепер майже в усіх європейських культурних центрах звичайною була участь у музичному житті значної кількості чеських інструменталістів. Так, з 1720 року у Варшаві тривала артистична, творча та педагогічна діяльність чеського віолончеліста Чермака [1, 283]. У Росії як засновник «рогової музики» прославився чех Я. А. Мареш (1719–1794), який служив у 1752–1774 роках в Петербурзькому придворному оркестрі як валторніст, а в 1774–1789 роках грав у цьому оркестрі на віолончелі. В Україні відбувалася діяльність чеських віолончелістів: соліста кріпацького оркестру сенатора Іллінського І. Червенки, солістів Львівського міського театру Й. Ліперта, Ф. Хегебардта, Я. Н. Хюттнера та ін. [5, 247].

Не був виключенням і творчий шлях Ігнаца Франтишека Мари (1709 або 1721–1783) – одного з найзначніших чеських віолончелістів XVIII ст. Гри на віолончелі він, імовірно, навчався у Ф. Й. Вернера в Празі, а, починаючи з 1742 року, служив у королівській капелі в Берліні (у ці самі роки там працював італійський віолончеліст Ф. Граціані, а з 1773 року – француз Ж. П. Дюпор). Виконавська манера І. Ф. Мари вирізнялася мелодійністю, міцним, гарним звуком, добірною технікою. Він був автором кількох віолончельних концертів, сонат, дуетів, характерними рисами яких були мелодійна щирість, ритмічна різноманітність, опора на народне інтонування.

Про педагогічний талант Ігнаца Франтишека Мари свідчить виконавська майстерність його сина та учня – Яна Кржтителя (1744–1808), який працював у Празі, Німеччині, Англії, Італії. Гастрольні поїздки разом із дружиною – видатною співачкою Єлизаветою Шмелінг, принесли Я. К. Марі світову славу. Однак неврівноважений характер і богемне життя Яна Кржтителя, а також негативне ставлення до нього Фрідріха II, за наказом якого Мара неодноразово заарештовувався, вплинули на передчасне завершення його кар’єри [2, 226].

Композиторський доробок Я. К. Мари нараховує 2 віолончельні концерти, сонату, 12 solo із басовим супроводом, дует для скрипки й віолончелі. Музичні й технічні особливості віолончельного стилю Я. К. Мари найяскравіше виражені в сонаті, де у використанні смичкової

техніки (перекидання смичка через струни), орнаментики (різні форшлаги, морденти), варійованому типі розвитку відчутні впливи народної музики. Твори Я. К. Мари, як і його батька, не були видані. Педагогічна діяльність Я. К. Мари в музикознавчих джерелах не згадується.

Гарним виконавцем і педагогом був Йозеф Цика (172?–1791), який, за припущенням, так само навчався у Вернера [2, 227]. У 1743–1764 роках він служив у капелі дрезденського курфюрста, потім був камерним музикантом у капелі берлінського короля. Й. Цика часто виступав з концертами у Празі як соліст і в дуетах із сином. Рівень учнів Цикі (син та Я. А. Мареш) дозволяє судити про плідність його педагогічної роботи. У композиторському доробку Й. Цикі кілька концертів, сонати, дуети для двох віолончелей та ін.

Треба відзначити, що в ансамблевих творах Цика достатньо по-новому трактував партію віолончелі, зокрема в його струнних тріо вона рівноцінна зі скрипковою. Зважаючи на загальний облігатний характер ансамблевої музики того часу, такий підхід значною мірою сприяв розвиткові ансамблевої фактури. Проте новації не торкнулися віолончельних концертів Й. Цикі, що за формою та інструментальним викладенням є традиційними ранньокласичними зразками жанру. У технічному відношенні Й. Цика розвинув гру на ставці (використання під час гри на грифі великого пальцю лівої руки), увів флажолетні пасажі тощо.

Із чеських віолончелістів, які працювали в країні та її столиці – Празі, треба відзначити Вацлава Кожишека та його сина Яна, який згодом (наприкінці 1730-х років) служив в одній із князівських капел у Брно. У другій половині XVIII ст. у Празі працювали відомі віолончелісти Й. Христ та Е. В. Петржих. Йожеф Христ (1768–?) навчався гри на віолончелі самотужки, але настільки майстерно грав на інструменті, що виступав публічно та викладав. У 1786 році Христ здійснив гастрольне турне в Ригу та Петербург, де й залишився. Учень В. Кожишека в Лібоховице Емеріх Вацлав Петржих (1727–1798) згодом навчався у Ф.Й. Вернера в Празі й разом з учителем виступав з віолончельними дуетами в найзначніших концертах столиці. Виконання Е. В. Петржихом на віолончелі скрипкових творів свідчить про його віртуозні якості. Залишилося кілька його власних творів, серед яких віолончельні сонати та варіації.

У середині XVIII ст. розвиток чеського віолончелізму визначався, передусім, діяльністю Мангеймської капели, найзначніші досягнення якої пов’язані з іменами музикантів-чехів: Я. Стамиця, Ф. К. Ріхтера, І. К. Каннабіха, К. Стамиця, А. Фільця та ін. Засновник капели Ян Вацлав

(Йоганн Венцель) Стамиць (1717–1757) був віртуозом-скрипалем, який чудово грав на віолончелі, віоль-д'амурі, контрабасі, диригував, писав музику. Композиторські знахідки Я. Стамиця, передуючи творчості митців віденської класичної школи, слугували поштовхом для розвитку інструментальних жанрів середини XVIII ст. Вплив Я. Стамиця на розвиток віолончельного мистецтва вбачається у діяльності його учнів А. Фільця, К. Стамиця та А.Т. Стамиця.

Антонін Фільць (1733–1760 або 1768) – видатний чеський віолончеліст і найкрупніший представник мангеймської композиторської школи середини XVIII ст. Гри на віолончелі, за припущенням, він навчався в італійця К. Перроні, який із 1730 року перебував у Мангеймі, а композиції – в Я. Стамиця. З 1744 року А. Фільць грав, а з 1854 року – був концертмейстером віолончелей мангеймського оркестру. Він досяг успіхів і в педагогічній діяльності: одним з учнів Фільця був блискучий європейський віртуоз К. Шетки (1740–1773).

За своє коротке життя А. Фільць створив 41 симфонію, 2 меси, кілька концертів для віолончелі та різних духових інструментів (флейти, гобоя, кларнета), численні струнні тріо та квартети, фортепіанні тріо, інструментальні дуети, сонати для віолончелі та клавіру, церковні твори тощо. Загалом твори Фільця презентують простий та виразний класичний інструментальний стиль, з притаманним йому життєстверджуючим настроєм. Музичне висловлювання засновано на синтезі традицій західноєвропейської на чеської народної музики.

Так, народне інтонування й танцювальні ритми відчутні у тематизмі віолончельних сонат A-dur, D-dur і c-moll Фільця. У деяких розділах цих творів використаний характерний для народної музики варіаційний принцип розвитку. Порівняно із сонатами, музика 4-х віолончельних концертів А. Фільця наближується до стилю мангеймських симфоністів. Усі вони мають 3-частинну будову й виконуються в супроводі струнного квартету (в партитурі останнього додано 2 гобоя та 2 валторни). З технічного боку у двох останніх концертах широко використані високий регістр, пасажі, подвійні ноти, різноманітні штрихи тощо. Зазначені відмінності віолончельної техніки та інструментального складу у пізніх творах засвідчують розвиток індивідуального стилю й технічного рівню їх автора. Загалом твори Фільця, завдяки новизні та емоційній виразності, викликали загальне захоплення й приголомшливий успіх [1, 276–277].

Яскраво виражений мангеймський стиль у віолончельних концертах сина та учня Я. В. Стамиця скрипаля Карела (1746–1801). Концерти

К. Стамиця (G-dur, A-dur і C-dur) мають 3-частинну будову, де І ч. – Allegro, ІІ ч. – Романс, ІІІ ч. – Рондо. Мелодика вирізняється широтою і виразністю тематизму, фінали захоплюють запальним характером народного свята. Незвичним для зазначеного періоду в G-dur'ному концерті є запис каденції І ч. Це було рідким виключенням, оскільки у виконавській практиці того часу каденції звичайно імпровізувались. Л. Гінзбург висуває припущення, що Стамиць занотував імпровізацію сучасного йому виконавця [2, 232]. Діапазон, технічні засоби, оркестровий склад творів К. Стамиця не виходять за межи зразків жанру означеної доби.

Представником мангеймської школи був також Антонін Таддеуш (Вацлав) Стамиць (1721–1768) – молодший брат Я. Стамиця. Цей гарний віолончеліст деякий час працював у капелі, а згодом став священиком. У нього навчався відомий празький віолончеліст, композитор і педагог Бедржих Ігнац Фріденберк (1719–1788). Разом із вищеназваними віолончелістами служив Вацлав Йозеф Спурний, відомий як автор сонат та інших п’єс для віолончелі [1, 278].

Видним чеським віолончелістом другої половини XVIII ст. був Йозеф Рейха (1746–1795) – один з учнів Ф. Вернера (дядька Антоніна Рейхи – відомого композитора й вчителя Г. Берліоза). Упродовж багатьох років Й. Рейха грав у різних капелах. Працюючи в 1774–1785 роках у капелі графа Валлерштейна, він гастролював у Чехії та Німеччині. Його виступи з чеським скрипалем А. Яничем у Зальцбурзі справили враження на Л. Моцарта, який відзначив дивовижну техніку й легкість смичка, точність інтонування та чудовий звук віолончеліста. З 1785 року до кінця життя Й. Рейха служив концертмейстером у Боннській придворній капелі (у ці самі роки там працювали молоді Л. ван Бетховен та Б. Ромберг), а з 1789 року був капельмейстером Національного театру в Бонні [4, 1097].

Й. Рейха – автор 3-х концертів для віолончелі, кількох дуетів і концерту для скрипки та віолончелі, яким притаманні заглиблена емоційність та образна виразність тематизму. Віолончельні концерти за стилем близькі до скрипкових Я. Стамиця. Як правило, вони складаються з 3-х частин, фінали звичайно побудовані на танцювальних народних темах і мають форму рондо. Тематичний розвиток засновується на віртуозній трактовці інструменту: використанні всього діапазону, різноманітної пасажної техніки (включаючи ставку та прийом restez), складних штрихів та їх комбінування (перекидання через струни, баріолаж, арпеджіато). Але за значної складності сольної партії фактура супроводу, що розрахована на

струнний квартет з гобоями (або флейтами) та валторнами, не виходить за межі тогочасного трактування оркестру.

Універсальність музикантської діяльності Й. Рейхи дала результати й у його педагогічній роботі. Зокрема обдарованим празьким учнем Рейхи був Франтішек Мензі (1753–?), який також грав на скрипці, написав кілька симфоній, квартетів та інших творів. У свою чергу, Ф. Мензі був учителем Яна Бродецького, Франтішека Гетца (також скрипаля й гамбіста) та одного з найкращих празьких віолончелістів гр. Яна Вацлава Шпорка (1723–1804) [2, 230].

Чільне місце в історії віолончельного мистецтва належить Йозефу Фіялі (1748—1816), який будучи кріпаком, навчився гарно грати на віолончелі, гамбі та гобої. Великою мірою цьому сприяло його перебування у Празі та навчання в Ф. Й. Вернера. Вивільнитися від кріпацтва Фіялі вдалося тільки в 1770-х роках. Протягом життя він служив у капелах Праги, Відня, Мюнхена, Зальцбурга, Мангейма, Донауешингена. У Відні Й. Фіяла товаришував із В.А. Моцартом, а в Петербурзі (1787–1792) керував капелою кн. Орлова.

Деякий час Фіяла з успіхом концертував у різних європейських країнах. Це був один з останніх чеських виконавцев-гамбістів, який ще на початку XIX ст. грав у салонах віденської, петербурзької та московської аристократії на цьому «вже маловідомому інструменті, для якого він також писав твори» [2, 243]. З них виокремлюється віолончельний концерт D-dur, створений у 1880-х роках. Твір має 3-частинну будову, де перші дві частини – Allegro Spirituoso та Adagio – написані у сонатній формі, а III ч. – Rondo Allegro – у формі рондо. Музика концерту вирізняється виразністю й завершеністю. Віртуозність автора засвідчує застосована у творі блискуча техніка.

Визнаними виконавцями й викладачами в Празі були брати Счастні. Бернард Вацлав Счастний (1760—1835), служив в оркестрі празького театру й вважався одним із кращих сольних виконавців і вокальних акомпаніаторів столиці. Займався В. Счастний і викладацькою практикою. Починаючи з 1811 року, він був першим професором класу віолончелі в Празькій консерваторії.

Працюючи в консерваторії до 1822 року, Б. В. Счастний створив «Школу гри» для віолончелі, присвятивши її цьому закладу. Характеризуючи працю, Л. Гінзбург відзначає, що «Школа» базувалася, передусім, на власному досвіді віолончеліста. Дослідник пояснює її недоліки такими особливостями тогочасного виконання, як відсутність

шпилю та недостатня розробленість деяких технічних прийомів (зокрема гри на ставці) [2, 246]. Велику увагу в «Школі» присвячено мистецтву акомпанементу. Нині цей вид вокального (рідше інструментального) супроводу у віолончельній практиці не застосовується, але в зазначений період уміння гарно акомпанувати було дуже актуальним.

Значну роль у своїй методиці Б. В. Счастний надавав практичному боку викладання, про що свідчить інший його збірник інструктивних п'єс для віолончелі («Il Maestro ed li Scolare. Otto Imitazioni e sei pezzi con fughe per due Violoncelli»). Навчальний матеріал у цей праці поданий для двох віолончелей на основі поліфонічних форм (канону, фуги). Крім цього, Б. Счастний видав збірку етюдів, писав і деякі інші твори. Найвідомішими учнями Б. В. Счастного були його брат Ян Счастний та Йозеф Валентин Донт (1776–1833).

Ян Счастний (1774–?) відомий передусім як автор багатьох віолончельних творів, що й донині мають педагогічне значення. Крім Праги, Я. Счастний жив у Франкфурті, Нюрнберзі, Мангеймі, деякий час у Парижі та Лондоні й повсюди був популярним як виконавець і педагог. Особливо підкреслюється значення його діяльності в розвитку німецького віолончельного мистецтва [2, 249].

Хоча Я. Счастний уникав публічних виступів, але його твори свідчать про віртуозний хист їх автора. У його доробку налічувалися концертні дуети для 2-х віолончелей, дивертисмент і тріо у супроводі альта і баса, дві сонати із басом, варіації з акомпанементом смичкового квартету та 2-х флейт і рондо й варіації з акомпанементом смичкового квартету, 6 solo із басом, концертино. «Легкі п'єси» для віолончелі з басом призначалися ним для навчального репертуару. Завдяки мелодичній виразності, оригінальності й різноманітній техніці свого часу твори Я. Счастного мали значну популярність у виконавців і педагогів та заслуговують на їх включення до репертуару сучасних віолончелістів.

Особливу увагу привертає концертино (ор. 7), створене для віолончелі із супроводом флейти, 2-х альтів, віолончелі та басу. Я. Счастний – один із перших, хто почав опрацьовувати концертино, оскільки у XVIII в. цей жанр для віолончелі не застосовували. Як виразник нового змісту постає у творі ромбергівського типу віолончельна техніка, презентуючи новий романтичний підхід у передачі музичних образів. Стильові зв'язки з ранніми романтиками відчутні в нових формах, типі висловлювання, виразних засобах, застосованих Я. Счастним.

Наприкінці XVIII ст. чеські інструменталісти посіли вагоме місце в музичному житті австрійської столиці – Відні. У колах віденської аристократії дуже цінувалися віолончелісти-чехи А. Крафт, В. Гіммельбауер, Ч. Гоушка. Так, широку популярність мав Вацлав Гіммельбауер (бл. 1725-?), який до 1764 року служив у різних капелах Праги. Прибувши до австрійської столиці, він познайомився із Л. ван Бетховеном і став першим виконавцем багатьох його камерно-ансамблевих творів. Думається, цьому сприяли надзвичайні професійні якості віолончеліста: насичене звучання й блискуче читання з аркуша, виразність, тендітність і технічна досконалість його виконавської манери. Концертну діяльність В. Гіммельбауер поєднував із викладанням і композицією.

Виконавська кар'єра видного чеського віолончеліста й диригента Ченека Гоушки (1766–1840) розпочалась у Празі. Його вчителями були Й. Ф. Н. Сегер (композиція) та Й. Христ (віолончель). Однак, блискуча віолончельна майстерність Гоушки приписувалася тільки його власним заслугам [2, 235]. Досконала техніка, чистий і міцний звук дозволили віолончелісту вже у 16-річному віці служити в капелі гр. Туна в Мангеймі та концертувати Європою. З 1792 року й до кінця життя Ч. Гоушка мешкав у Відні, де мав великий успіх як віолончеліст, композитор і диригент. У виконавців були популярними його 3 віолончельні концерти, сонати та інші твори. Крім того, Ч. Гоушка брав активну участь у музичному житті столиці, будучи одним з організаторів віденської консерваторії, «Товариства любителів музики», публічних концертів у місті тощо.

Блискучий віденський віолончеліст і композитор європейського рівню чех Антонін Крафт (1752–1820) в історії музики відомий передусім як близький друг і перший виконавець творів Й. Гайдна, В. А. Моцарта й Л. ван Бетховена. Саме для А. Крафта був написаний віолончельний концерт D-dur (№ 2) Й. Гайдна, соната A-dur (op. 68) і партія віолончелі в потрійному концерті для скрипки, віолончелі й фортепіано з оркестром (op. 56) Л. ван Бетховена.

Музиці А. Крафт навчався в батька, а за деякими відомостями також у Ф. Й. Вернера. Згодом він отримав юридичну освіту у Віденському університеті, після закінчення якого поступив в Імператорську придворну капелу, а в 1778 році зайняв посаду віолончеліста в оркестрі кн. Н. Естергазі. У цій капелі під керівництвом Й. Гайдна А. Крафт вивчав композицію. У подальшому це дало йому змогу стати редактором (навіть співавтором) віолончельних партій деяких гайднівських концертів для цього інструменту. У 1786 році А. Крафт разом із сином Мікулашем

успішно концертував у Відні, Будапешті, Берліні та Дрездені. У 1990 році після смерті кн. Естергазі він оселився у Відні, де до 1795 року служив у капелі кн. Грассальковича. У 1792 році разом із видатним скрипалем І. Шупанцігом А. Крафт заснував квартет, у якому грав до 1808 року. Квартетна гра була для нього одним з улюблених видів музикування: з 1795 року й до кінця життя працюючи в капелі кн. Лобковица, він не залишав квартетного виконавства.

А. Крафт написав кілька концертів для віолончелі, 6 сонат для віолончелі з басом і для віолончелі з оркестром, дуети для скрипки та віолончелі, для віолончелі та контрабаса й для двох віолончелей, кілька тріо для двох баритонів (духових інструментів) і віолончелі [4, 686]. Віртуозна трактовка інструменту у віолончельних концертах А. Крафта відіграла істотну роль у розвитку цього жанру. Однак, на відміну від багатьох віртуозних творінь кінця XVIII – початку XIX ст., технічні ефекти в концертах Крафта підпорядковані змісту музики.

У цьому плані особливо цікавим є концерт C-dur op. 4, за стилем близький до концертів Й. Гайдна. Тричастинний твір (Allegro, Andante (Romance) і Rondo a la Cosacca) заснований на професійних принципах чеських митців: мелодійності тематизму, невимушеності ритмів, народних інтонаціях чеської музики. Оркестровий супровід у складі струнно-смичкових, флейт, гобоїв, фаготів, труб, валторн та ударних інструментів вирізняється майстерною інструментовкою.

До нашого часу суперечливим є авторство іншого, художньо більш значущого концерту D-dur А. Крафта, який тривалий час приписувався Й. Гайдну. Вважаючи цей концерт вершиною жанру класичної доби, Л. Гінзбург вирішує суперечку на користь віолончеліста [2, 237]. У технічному відношенні – це один із найскладніших концертів віолончельного репертуару, виконання якого вимагає досконалого володіння всім арсеналом технічних і виразних засобів: співучої кантилени, чіткої пасажної та штрихової техніки, вправної гри подвійних нот та акордів. Контраст тематизму окремих частин не порушує цілісність та органічність композиції, а традиційний склад оркестрового супроводу (смичковий квартет із 2 гобоями та 2 валторнами) не применшує симфонічного розмаху твору.

Визнання віденської публіки здобув і старший син А. Крафта Микулаш Крафт (1778–1853). Гри на віолончелі він навчався в батька, а з 1701 року в Ж.Л. Дюпора, композицію вивчав із Й. Гайдном. Музичні здібності Микулаша виявилися дуже рано: у 6 років він уже виконував батькові твори, у 8 – концертував Європою, а в 1789 році – виступав з

В. А. Моцартом у Дрездені. У 1796–1809 роках М. Крафт був камерним музикантом у капелі кн. Лобковиця та концертував у Голландії, Празі, Лейпцизі, Дрездені. У 1809–1814 роках служив першим віолончелістом Віденської опери, а до 1824 року – у придворному оркестрі в Штутгарті. У 1818 році Микулаш гастролював із видатним піаністом, чехом – Й. Н. Гуммелем, неодноразово виступав із Б. Ромбергом у Гамбурзі [2, 242]. Микулаш стверджував, що саме він грав віолончельну партію у прем'єрі потрійного концерту Бетховена, хоча композитор розраховував на Антоніна.

Невід'ємною складовою діяльності М. Крафта, як і інших, була педагогічна робота. У нього навчалися: син Бедржих, Й. Мерк, Й. Бирнбах, брати Враницькі, російський аматор гр. М. Вієльгорський та ін. М. Крафт був також автором численних віолончельних композицій: 5-ти концертів (Л. Гінзбург зазначає 6 [2, 242]), фантазії зі струнним квартетом, 3-х дивертисментів та 6-ти дуетів для 2-х віолончелей, різних п'єс тощо [4, 686]. Примітно, що зразки віртуозної віолончельної музики М. Крафта наповнені вже новим романтичним змістом.

Широкого визнання набуло у Відні та у Європі мистецтво іншого чеського віолончеліста й композитора Йозефа Християна Смрчки (1766–1793), діяльність якого розпочалась у Празі, де він був півчим в одній із церков. Чудове володіння віолончеллю дозволило Смрчці виступати сольно й у квартеті. Невдовзі він був прийнятий до празької капели гр. Черніна, а потім – до капели кн. Ламберга у Відні. Деякий час Смрчка служив у віденському придворному оркестрі, а з 1788 року вів мандрівне концертне життя. З великим успіхом проходили концерти Й. Х. Смрчки в Брюсселі та Парижі, а 1792 році – у Лондоні, де він мав успіх як концертуючий віолончеліст і композитор. У доробку Й. Х. Смрчки залишилося кілька концертів і сонат, з яких у Парижі були видані 3 сонати для віолончелі з басом. Усі сонати є ранньокласичними зразками жанру. Л. Гінзбург відзначає їх близькість із віденським інструментальним стилем, що приписується навчанню Смрчки з композиції в Л. Кожелуха [2, 244].

Порівняно з німецькими або французькими, чеські композитори доволі часто зверталися до жанру віолончельного концерту. Крім вищезазначених творів, відомі віолончельні концерти Й. Мисливичека, 6 концертів Л. А. Кожелуха, 2 концерти В. Шинделяра, C-dur'ний концерт П. Враницкого та ін. Більшість із них відповідали виразним і технічним вимогам доби й знаходили своїх виконавців і публіку. Популярність цього жанру в чеських авторів свідчить про його практичну затребуваність, а

також про їх роль у європейському музичному мистецтві на ранньокласичному етапі розвитку жанру.

Висновки. Короткий огляд виконавської, композиторської та педагогічної діяльності представників чеського віолончельного мистецтва XVIII – початку XIX ст. виявляє його глибоку національну своєрідність і значне поширення та вплив у європейському музичному середовищі. Так, істотну роль у виявленні концертної специфіки та популяризації інструмента, збагаченні його репертуару відіграла виконавська майстерність Ф. Й. Вернера, батька та сина Марів, Й. Рейхи, Й. Фіяли, батька та сина Крафтів та ін. Високі результати характеризували педагогічну працю Й. Вернера, А. Фільця, Й. Мензи, М. Крафта, братів Счастних. Універсалізм творчості позначився на створенні великої кількості віолончельних композицій, просякнутих виразністю й національним духом чеської музики, таких як концерти А. Фільця, А. Крафта, К. Стамиця, Й. Рейхи, сонати Я. Мари, Й. Х. Смрчки, педагогічні опуси Я. Счастного.

Звичайно в межах однієї статті можна торкнутися лише деяких аспектів заявленої проблеми. Так, ще не повністю розкриті питання щодо впливів чеських інструменталістів, у тому числі й віолончелістів на становлення мангеймського та віденського класичного стилю або їх просвітницької діяльності в Європі та Україні. Потребують подальшого вивчення долі й віолончельна спадщина чеських митців або надбання чеського віолончельного мистецтва у XIX ст. та ін. Отже, заявлена тематика має широкі перспективи для подальших розробок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бэлза И. История чешской музыкальной культуры / Игорь Бэлза. Т. 1. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 332 с., нот.

2. Гинзбург Л.С. История виолончельного искусства / Л. Гинзбург. В 4-х кн. Кн. 1: Виолончельная классика. – М.-Л. : Музгиз, 1950. – 512 с.

3. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Сов. Энциклопедия, 1991. – 672 с.

4. Риман Г. Музыкальный словарь : в 3-х т / Г. Риман. – Москва : изд-во П. Юргенсона, 1901-1904.

5. Щепакін В. М. Камерні виконавці з Чехії в дореволюційній музичній культурі України / В. М. Щепакін // Культура України : зб. наук. пр. Вип. 16.: Мистецтвознавство. Філософія. – Х. : ХДАК, 2005. – С. 214-226.

6. Urie B. Cesti violoncelliste (XVIII-XX st.) / B. Urie. – Prace Hudebni edice Priboj, 1946. – 348 s.

РЕЗЮМЕ

Зав'ялова О. К. Чешская виолончельная школа в концепте европейской музыкальной культуры XVIII – начала XIX ст.

Историческая неопределенность и «латентность» функционирования чешского виолончельного искусства не способствовали и его должному изучению в искусствоведении. Основными источниками, где освещаются некоторые аспекты этих вопросов, являются «История виолончельного искусства» Л. Гинзбурга, работы И. Бэлзы, В. Щепакина, различные словари и справочники. Вместе с этим влияние чешской виолончельной школы (прежде всего Ф.Й. Вернера, семьи Стамицев, А. Фильца, А. и М. Крафтов) на формирование виолончельных исполнительских и педагогических традиций европейской музыкальной культуры оказывается одним из главных факторов развития европейского виолончелизма.

Краткий обзор исполнительской, композиторской и педагогической деятельности чешских виолончелистов XVIII – начала XIX ст. выявляет ее глубокую национальную самобытность и значительное распространение и влияние в европейской музыкальной среде. Так, существенную роль в выявлении концертной специфики, популяризации инструмента, обогащении его репертуара играло исполнительское мастерство Ф.Й. Вернера, отца и сына Мара, А. Фильца, Й. Рейхи, Й. Фиалы, отца и сына Крафтов. Высокими результатами отличалась педагогическая работа Ф.Й. Вернера, Й. Фильца, Й. Мензы, М.Крафта, братьев Счастных и др. Универсализм творчества выявился в создании виолончельных композиций, пропитанных выразительностью и национальным духом чешской музыки, таких как концерты А. Фильца, А. Крафта, К. Стамица, Й. Рейхи, сонаты Я Мары, Й.Х. Смрчки, педагогические опусы Я. Счастного.

Недостаточное раскрытие в музыкознании деятельности и достижений чешских виолончелистов на этапе формирования национальных традиций вызывает необходимость их дальнейшего изучения.

Ключевые слова: *виолончельная школа, европейская музыкальная культура, исполнительские и педагогические традиции, чешские виолончелисты.*

SUMMARY

Zavyalova O. The Czech Cello School in the Concept of European Musical Culture of the XVIII-th and early XIX-th century.

Historical uncertainty and «latency» operation of the Czech cello art is not promoted and its proper study in art. The main sources, which highlight some aspects of these issues are «History of cello art» by L. Ginzburg, the works by I. Belza, V. Shchepakina, various dictionaries and reference books. At the same time the influence of the Czech cello school (primarily F.Y. Werner, the Stamitzs family, A. Filz, A. and M. Kraft) on the formation of cello performing and pedagogical traditions of European musical culture which is one of the main factors in the development of the European cellist.

Overview performing, composing and teaching Czech cellists in the XVIII-th and early XIX-th century reveals deep national identity and a significant distribution, and influence in the European musical environment.

Thus, a significant role in identifying the specifics of the concert, the popularization of the instrument, enriching its repertoire was played by mastery F.Y. Werner, a father and a son Mara, A. Filz, J. Reich, J. Fial, a father and a son Kraft. The highest results have different pedagogical works by F.Y. Werner, J. Filz, J. Menze, M. Kraft, the brothers Schastnaya and others.

Universalism creativity has come to light in the creation of cello compositions impregnated expressiveness and national spirit of Czech music, such as the concerts of A. Filz, A. Kraft, K. Stamitz, J. Reich, sonatas of Ya Mary, J. H. Smrchki, pedagogical opus of Ya Schastny.

Inadequate disclosure in musicology the activity and achievements of Czech cellists at the stage of national tradition necessitate further study.

Key words: *cello school, European musical culture, performing and pedagogical traditions, Czech cellists.*

УДК 37:7(477)«15/17»

Н. В. Сулаєва
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
М. П. Лещенко
Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVI – СЕРЕДИНИ XVIII СТОЛІТЬ: ФОРМАЛЬНІ Й НЕФОРМАЛЬНІ ОЗНАКИ

У статті висвітлюються питання розвитку вітчизняної мистецької освіти другої половини XVI – середини XVIII століть з урахуванням нових підходів сучасної педагогічної науки до функціонування різних видів освітньої діяльності, що дозволило здійснювати дослідження, виокремивши формальні та неформальні ознаки літературної, образотворчої, музичної, хореографічної, театральної мистецької освіти. Наголошується на переважанні неформальних ознак передачі досвіду мистецької діяльності від одного покоління іншому та поступальному розвитку формальної мистецької освіти на теренах України в означений історичний період.

Ключові слова: *мистецька освіта, формальні й неформальні ознаки мистецької освіти, мистецтво.*

Постановка проблеми. В умовах зростання вимог до підготовки майбутніх учителів, здатних на високому рівні здійснювати передачу культурної спадщини українського народу молодому поколінню, актуалізуються питання переосмислення досвіду минулих часів щодо організації вітчизняної мистецької освіти. Урахування нових підходів сучасної педагогічної науки до функціонування різних видів освітньої діяльності особистості дозволяє розглядати мистецьку освіту, виокремлюючи її формальні й неформальні ознаки.

Аналіз основних досліджень. Представлені в монографіях (В. Борисенка, О. Дзюби, М. Дмитренка, А. Колодного, І. Мицька, Г. Нудьги, В. Станіславського, Б. Черкаса, Н. Яковенко) та інших наукових розвідках (О. Дея, С. Кримського, О. Мишанича, Р. Пилипчука та ін.) посутні досягнення мистецької освіти часів другої половини XVI – середини XVIII століть дають підстави стверджувати, що поруч із глибоким аналізом

мистецького спадку українського народу недостатньо вивченими залишаються питання форм передачі досвіду мистецької діяльності від одного покоління іншому. Це не дозволяє належним чином дослідити особливості взаємовпливу та взаємопроникнення формальних і неформальних ознак вітчизняної мистецької освіти та визначити значимість неформальної мистецької освіти як явища, що має надзвичайно потужний потенціал.

Мета статті – схарактеризувати основні засади функціонування мистецької освіти на теренах України середини XVI – першої половини XVIII століть з виокремленням її формальних і неформальних ознак.

Виклад основного матеріалу. Вивчення процесу розвитку мистецької освіти означеного періоду відбувалося з урахуванням формальних ознак освітньої діяльності, зокрема, таких як: державна підтримка освітньої діяльності; встановлення певних норм щодо реалізації процесу надання освіти (зміст і термін навчання, оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей); видання документу про освіту тощо [7, 8], а також неформальних ознак освітньої діяльності, зосібна: нерегламентованість місцем здобуття, терміном та формою навчання [5, 130], [11, 63], [13, 15]; нерегульованість заходами державної атестації [13, 15]; доповнення результатів формальної освіти [10, 583].

Релігійне й культурно-національне відродження середини XVI – початку XVIII століть (державотворчі дії української козаччини, важливі реформи релігійного життя, формування братств, виникнення нових типів навчальних закладів, пожвавлення літературного життя, втілення нових культурно-релігійних ініціатив представників різних конфесій) сприяло активізації мистецького життя на теренах нашої держави.

Той факт, що в означений період спостерігалось остаточне звернення в бік західноєвропейських мистецьких течій, не означало безумовного підпорядкування останнім. Зокрема, в образотворчому мистецтві у власному руслі виразно розвивалися релігійне й портретне малярство, графіка (прикладами є іконостас П’ятницької церкви Львова, створений у XVII столітті; композиції іконостаса Успенського собору Києво-Печерської лаври, створені після пожежі 1718 р.), розвинулася книжкова ікона й виник новий вид мистецтва – книжкова гравюра (наприклад, цілофігурні постаті Іоанна Златоуста, Василія Великого та Григорія Богослова на гравюрах Служебника 1604 р.; перше в історії українського мистецтва багатоілюстроване друкарське видання – Анфологіон 1619 р. тощо. Утвердженням нової художньої системи цього часу стала поява

світських напрямів професійної діяльності, зокрема світського портретного малярства (наприклад, портрет короля Стефана Баторія львівського маляра Войцеха Стефановського (1576 р.), відома в гравюрі корогва гетьмана Петра Сагайдачного (1622 р.) тощо. Помітного розвитку зазнало мистецтво скульптури (знаходить поширення в декоративному різьбленні дерева, зокрема, іконостас Спасо-Преображенської церкви у В. Сорочинцях (1720-ті роки)) та декоративно-вжиткового мистецтва (срібна чаша 1606 р. зі Львівщини; срібний гравійований ручний хрест (1622 р.) тощо. Високий рівень розвитку образотворчого мистецтва означеного періоду свідчить про системне навчання молоді, що відбувалося переважно в цехах, де, окрім досвідчених майстрів, переймали досвід учні, які водночас виконували чорнову роботу. Навчанню малярства надавали уваги й при магнатських і шляхетських дворах, куди наймали вчителів для майбутньої знаті. Загалом, незважаючи на посилення попиту на твори образотворчого мистецтва, у XVI – середині XVIII століття художня освіта залишалася поза увагою держави, відсутність спеціальних навчальних установ визначала її неформальний характер.

Помітних змін зазнало й вітчизняне літературне мистецтво XVI – XVIII століть: виникають ренесансні мотиви й мистецькі форми, утверджуються елементи літературного бароко, рококо; стрімко відбувається розвиток полемічної, агіографічної та паломницької прози, основними представниками якої стають Герасим Смотрицький, Іпатій Потій, Дмитрій Ростовський та ін. У цей час набуває подальшого поширення повчально-ораторська проза: проповіді та збірки недільних і святкових проповідей «Учительні Євангелія», проповіді Захарія Копистенського, Петра Могили тощо. Під кінець XVI століття з’являється новий для України вид літературної творчості – книжні вірші, виникає віршова інтерпретація міжконфесійних православно-католицьких колізій, збагачується панегірична та геральдична поезія, розвивається духовна поезія тощо. Творці літературної діяльності отримували освіту в братських школах, створених у Луцьку (1517 р.), Львові (XVI ст.), Києві (XVII ст.) тощо. Учні (спудеї) цих шкіл, окрім засвоєння «семи вільних наук», «не лише декламували, а й складали вірші тодішньою українською мовою» [3, 560]. Неабиякою популярністю користувалась Острозька академія, на базі якої функціонували друкарня та літературно-науковий гурток. Літературно-естетична думка формувалася також у стінах Києво-Могилянської академії (1659-1817 рр.), де викладалися курси поетики й риторики. Така освіта носила цілком формальний характер.

Водночас необхідно вказати на те, що в цей час існувала й літературна освіта, яка мала неформальні ознаки. До такої, зокрема, можна віднести освіту, яку надавали приватні вчителі в процесі домашнього навчання. Неформальністю вирізняласяся й передача досвіду створення творів надзвичайно цінного явища літературного процесу XVII – середини XVIII століть – анонімної та авторської (Іван Пєшковський, Петро Попович-Гученський, Дмитро Левковський та ін.) громадянсько-політичної, ліричної, бурлескно-травестійної та сатирично-гумористичної поезії. Створена як правило мандрівними поетами («бакалярами», «волочащіїмися ченцями», «бурсаками», «спудеями») вона була доступною, демократичною, життєрадісною, що дозволило їй увійти в народний побут та передаватися з уст в уста неформальним шляхом. Неформальний характер носила й передача досвіду створення літературних сюжетів до народних творів героїчного змісту – дум, зокрема їх епічної (розповідної) складової. На думку літературознавців, розповідна їх частина вирізнялася … «широкими авторськими відступами, пейзажними замальовками, проникненням у внутрішній світ героїв, оспівуванням їхніх почуттів і переживань» [4, 464]. Ці перлини українського народу (наприклад, «Хмельницький і Барабаш», «Бідна вдова і три сини»), як і історичні пісні (скажімо, «Про Байду», «Засвистали козаченьки») створювалися мандрівними співцями-рапсодами, котрі в силу історичних умов не могли здобути формальної освіти. Вони мали окремі кобзарські братії, у яких діяли майстрові, які навчали своїх учнів – незрячих хлопчиків, яких батьки віддавали в науку до лірника, кобзаря чи стихівничого (що співав без супроводу). Майстровий навчав учня не тільки грати на лірі чи кобзі, виконувати вже відомі думи, історичні чи ліричні пісні, але й створювати власні. «Наука» тривала не менше трьох років і завершувалася «визвілкою» (своєрідним екзаменом), успішне складання якої дозволяло учням самостійно заробляти гроші. Тим, кому не вдавалося дістати «визвілку», доводилося продовжувати навчання далі. Це свідчить про досить високі вимоги, що висувалися до кобзарів, лірників і стихівничих. Тільки досвідчені, визнані оповідачі-музики могли передавати власні вміння створювати й виконувати народні перлини молодому поколінню. Кобзарські «школи», які діяли в Камянці-Подільському, Львові, Києві, Полтаві, Прилуках, Чернігові, Харкові, мали велике значення для збереження в пам’яті народу текстів і музики думних творів, для їх шліфування й удосконалення, та все ж не фінансувалися, не підтримувалися державою, отже, надавали мистецьку освіту, що мала неформальні ознаки.

Помітні зрушення відбулися й у музичному мистецтві. Надзвичайно високий рівень музичної освіти, що характеризувалася формальністю, у другій половині XVI – середині XVIII століть отримували студенти в освітніх школах при православних Братствах, зокрема, в Острозі (Слов'яно-греко-латинській школі, утвореній у 1576 р.), Луцьку (1586 р.), Скиті, Крехові, Замості, Дрогобичі, Рогатині (XVII століття), у Січовій (остання третина 1709, 1734-1775 рр.) та Глухівській (1738 р) співацьких школах, у вищих навчальних закладах – Києво-Могилянській (1632 р.) та Чернігівській (1689 р.) Колегіях, Харківському (1726 р.) і Переяславському (1738 р.) колегіумах тощо. Важливим музичним досягненням XVIII століття стали твори церковної музики М. Березовського, Д. Бортнянського та А. Веделя. Високопрофесійна мистецька освіта, талант, знання вокалу та можливостей хору дозволила композиторам створити визнані й виконувані до сьогодні в усьому світі Літургії, Херувимські, Хвалебні.

Поєднанням формальності й неформальності характеризувалася інструментальна музична освіта означеного часу, яка надавалася в музичних цехах, що діяли в Кам'янці-Подільському (із 1578 р.), Львові (1580 р.), Острозі (поч. XVII ст.), Полтаві (1662 р.), Києві (1677), Ніжині (1729 р.), Чернігові (1734 р.). Музиканти-інструменталісти виконували твори не тільки на слух, але й із нот, про що свідчить статут, наприклад, Львівського музичного цеху. У ньому вказано, що цех об'єднував узуалістів, які грали для простого народу, не знаючи нотної грамоти, та високопрофесійних музикантів, які виконували твори для знаті, користуючись нотними записами [8, 38]. Поєднанням гри на слух та з нот характеризувалися й козацькі полкові музичні цехи, що існували в Ніжині, Прилуках, Стародубі, Чернігові та забезпечували козацький побут «полковою музикою».

В означений період підвищилася увага до вокальної народної творчості, зокрема, розпочався процес збирання та записування музичних перлин українського народу (збірник Кондрацького (XVII ст.), рукописна збірка Ломиковського «Повести малороссийские числом 16...» та ін.). Важливим етапом розвитку народного вокального музикування у XVIII столітті стало поширення міських пісень-романсів. Створювані окремими людьми, вони швидко передавалися в усній формі, фольклоризувалися, втрачали ім'я авторів (наприклад, авторство пісень «Ой у полі криниченька», «Ой і не стелися, хрещатий барвінку», «Їхав козак за Дунай» приписується С. Климовському, а романс «Стоїть явір над водою» – Г. Сковороді). Їх виконували переважно представники аристократії, причому, акомпонуючи собі на музичних інструментах. Свідченням цьому є

відомості автора «Історичних оповідань» Антонія, який наголошував на тому, що українки західних земель у XVIII столітті співали світських пісень**,** навчалися грати на арфі, гітарі, мелодиконі й клавікордах. Це говорить про високий розвиток неформальної вокально-інструментальної освіти української аристократії.

Своєрідним симбіозом неформальності й формальності вирізнялося забезпечення світського та релігійного життя високопрофесійними виконавцями вокальних творів. Важливе значення в цьому процесі відігравала музична освіта, яка в означений період поширювалася через братські школи. У них починали навчати співам одночасно з читанням по складах. Щоденно братчики засвоювали й музичну «граматику» та отримували вокальну практику під час літургій. Це сприяло становленню акапельного багатоголосого співу з нот (шестиголосні та восьмоголосні хори діяли в Львівській і Луцькій братських школах, у Братському монастирі, де переважно співали учні Києво-Могилянської колегії). Надзвичайна мелодійність творів, чітко вибудоване багатоголосся, краса голосів спонукала до засвоєння парафіянами гімнів: «Спів козаків радує душу і зцілює від печалі…, він іде від серця і виконується ніби з одних уст. Вони пристрасно люблять нотний спів, ніжні і солодкі мелодії» [1, 165]. Окрім того, чільне місце в аматорському музикуванні на дозвіллі посідала українська народна пісня та гра на народних інструментах. Її виконували вихованці Київської духовної академії, Львівської семінарії, Перемишльського дяковчительського інституту, Харківського та Київського університетів тощо. Вищенаведені факти є свідченням того, що народна музична творчість українців у своєму розвитку носила неформальний характер і зберігалася в середовищі різних верств населення.

Важливого розвитку зазнало й театральне мистецтво кінця XVI – середини XVIII століття. Повага до нього зумовила особливий підхід до навчання молоді розігрувати та створювати вистави. Осередками шкільної драми стали Острозька академія, Львівська та Київська братські школи, Луцький єзуїтський та Київський колегіуми тощо. У них ставилися високопрофесійні зразки української шкільної декламації, наприклад, «Вірші на жалосный погреб зацного рыцера Петра Конашевича-Сагайдачного, гетмана Войска єго Королевской милости Запорозького» Касіяна Саковича, ректора Київської братської школи, виданий 1622 р.

Найбільшого розвитку шкільна драма набула в першій половині XVIII століття. У Чернігівському (1700 р.), Білгородському (1721 р.), Харківському (1727 р.) колегіумах, а особливо в Києво-Могилянській

академії. Остання стала центром українського шкільного театру, де ставилися вистави на високому професійному рівні, що, напевне, пов'язане з великою увагою, яка приділялася вивченню теорії драми в процесі викладання курсу поетики. Для навчання студентів Києво-Могилянської академії Ф. Прокоповичем у 1705 році було написано «Три книги про поетичне мистецтво» («De arte poetica Libri III»), на основі яких створювалися пізніші курси поетики. Вони складали особливе підґрунтя не тільки для вивчення та розігрування відомих чи створених викладачами творів, а й для написання власних. Про високий рівень театральної освіти, що носила формальні ознаки, свідчать високохудожні шкільні драми Ф. Прокоповича, Л. Горки, Г. Конiського й інших.

Самобутнім явищем шкільного театру була й інтермедія, яка, на думку І. Франка, «писана була мовою, близькою до народної, а не раз і чисто народною, і зміст свій, колорит, спосіб вислову черпала з окружаючого життя народного» [9, 305]. Найдавнішими зразками інтермедії є комедійні сцени, показані в 1619 р. в м. Кам'янці-Струмиловій на Львівщині та «Трагедія руська», видана між 1609 і 1619 рр. у м. Раків. Спорідненістю з народом та його мовою вирізнявся й вертеп, зародження якого припадає на другу половину XVI століття. Підтвердженням цьому є свідчення польського етнографа Е. Ізопольського, який описав дерев'яні вертепні скриньки 1591 і 1639 рр. та схарактеризував театральні видовища, що показуються господарем-лялькарем як такі, що «…чарують своєю досконалістю» [12, 66]. Незважаючи на те, що основними носіями театрального мистецтва в цей історичний період були в переважній більшості студенти й випускники навчальних закладів, усе ж стверджувати, що навчання цього виду діяльності носило суто формальний характер, було б несправедливо. Студенти-артисти мали досить високий рівень теоретичних знань, здобутих у процесі навчання. Театральна ж вулична діяльність шліфувала й удосконалювала вміння й навички, наповнюючи їх народним колоритом, почерпнутим зі спілкування з глядачами чи колегами-артистами. Крім того, лялькар, який прагнув порадувати людей видовищем, залучав до розігрування вистав членів своєї родини, передаючи їм уміння не тільки імпровізувати на визначені теми, виконувати ролі, а й виготовляти декорації (дерев'яний короб, ляльки, робити малюнки до вертепу тощо).

Виключно неформальним шляхом, на нашу думку, поширювалося танцювальне мистецтво, оскільки інформації щодо функціонування спеціальних закладів на теренах України, у яких навчали б хореографії у цей час не знаходимо. Водночас передача досвіду танцювальної діяльності

відбувалася. Свідченням тому є записи, проаналізовані дослідницею Г. Лозко, яка підкреслює, що розвиток народного хореографічного мистецтва в XVI-XVIII століттях відбувався в середовищі простого населення. У танцювальних рухах, наголошує учена, продовжували своє існування залишки язичницьких обрядів, пов'язаних зі звертанням до сил природи [2, 235]. У цей період відбувається активне поширення характерного танцю українців «гопака» (початкова назва «козак»), танцювальні па якого безпосередньо пов'язують із бойовими вправами українських козаків. Після ліквідації Запорізької Січі цей танок продовжив своє життя вже як вид хореографічного (а не бойового) мистецтва. Про неабияку популярність «гопака» («козака») в XVII столітті свідчить його поширення не тільки в Україні, але й у Польщі, Московії та інших європейських країнах, зокрема, у Франції в 60-70-их роках XVII століття був відомий український танцювальний театр під назвою «Па де козак», який репрезентував українське мистецтво танцю [2, 235].

У другій половині XVI століття з'являється спеціальна підготовка майбутніх учителів. Зокрема, навчання в школі Львівського Успенського Братства, організований у 1586 р. С. Зизанієм, Ю. Рогатинцем, І. Красовським та ін., передбачало підготовку священиків до практичної роботи на ниві освіти. У «гімнасіоні» молодші школярі навчалися грамоти й співу, старші – граматики, риторики, поетики, елементів філософії. Учителями ставали й вихованці Острозької та Києво-Могилянської академій, де, окрім основних дисциплін (церковнослов'янська, грецька, латинська мови; арифметика, геометрія, катехізис, діалектика, логіка тощо) вивчали нотний спів, церковну музику, малювання, поетичне мистецтво, вище красномовство. Уведення мистецького компонента в процес навчання студентів дозволив найкращим із них не тільки стати високоосвіченими педагогами (А. Антонський, А. Гоголь-Яновський, Г. Рачинський, Г. Сковорода) але й видатними діячами мистецтва: П. Бережанський – співак, М. Березовський, А. Ведель, Г. Рачинський – композитори; Д. Левицький – художник; П. Гулак-Артемовський, К. Зіновіїв, Ф. Прокопович, Г. Сковорода – поети; Л. Баранович, П. Величковський, Г. Кониський, С. Полоцький – письменники).

Висновки. Ретроспективний аналіз розвитку мистецької освіти (образотворчої, літературної, театральної, музичної, хореографічної) на території України від другої половини XVI до середини XVIII століття дає підстави констатувати, що цей період характеризується домінуванням мистецької освіти, котра носила неформальні ознаки, і функціонуванням

окремих професійних мистецьких закладів, що є свідченням початку розвитку мистецької освіти, яка пізніше визначається як формальна. Важливим досягненням у виокремленому етапі розвитку країни є поява спеціальної підготовки майбутніх учителів, яка, окрім основних дисциплін, містила й мистецький компонент.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алеппский Павель. Путешествие антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII века, описанное его сыном… / Павель Алеппский ; пер. с араб. Г. Муркос. – М. : Императорское Общество Истории и Древностей Российских при Московском Университете, 1896–1900. – 1066 с.

2. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – Вид. 2-е, доп. та перероб. – К. : АртЕк, 2004. – 472 с.

3. Мицько І. З. Осередки культури при магнатських і шляхетських дворах. Острозька академія / І. З. Мицько // Українська культура XIII – першої половини XVII століть / [гол. ред. Я. Д. Ісаєвич]. – К., 2001. – Т. 2. – С. 531–549.

4. Новий довідник: Українська мова. Українська література / [авт.-уклад.: М. Радишевська, В. Погребенник]. – К. : ТОВ «Казка», 2009. – 864 с.

5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин] ; за ред. В. Г. Кременя ; Тернопіл. держ. пед. ун-т імені В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 146 с.

6. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах : дис.. … докт. пед.. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Вікторівна Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.

7. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

8. Фільц Б. Музичні цехи на Україні / Б. Фільц // Українське музикознавство. – К., 1982. – Вип. 17. – С. 33–45.

9. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. / І. Франко. – К. : Наук. думка, 1981. – Т. 29. Літературно-критичні праці (1893–1895) / упоряд. та комент. Л. А. Гаєвської, П. П. Гонтаря, М. Л. Гончарука, І. О. Денисюка,

В. П. Колосової, С. К. Кравченко, Л. І. Міщенко; ред. В. Л. Микитась, А. М. Халімончук. – 603 с.

10. Шевченко Г. Неформальна освіта / Г. Шевченко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 2008. – С. 583–584.

11. Informality and formality in learning [Електронний ресурс] / H. Hodkins, P. Malcom ; Lifelong Learning Institute University of Leeds.Colley. – Режим доступу :

http://www.google.com.ua/search.

12. Izopolski E. Dramat wertepovy o s/mierci: / E. Izopolski. // Ateneum. – 1843. – T. 3. – S. 60–68.

13. Livingstone D. W. Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research [Електронний ресурс] : NALL Working Paper 21-2001 / D. W. Livingstone. – Retrieved July 18, 2008. – Режим доступу :

https://tspace.libra-

ry.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf.

РЕЗЮМЕ

Сулаева Н. В., Лещенко М. П. Художественное образование Украины второй половины XVI – середины XVIII столетий: формальные и неформальные харакеристики.

В статье освещаются вопросы развития отечественного художественного образования второй половины XVI – середины XVIII веков с учетом новых подходов современной педагогической науки к функционированию различных видов образовательной деятельности, что позволило проводить исследования, выделив формальные и неформальные признаки литературного, изобразительного, музыкального, хореографического, театрального художественного образования. Отмечается преобладание неформальных признаков передачи опыта художественной деятельности от одного поколения другому и поступательное развитие формального художественного образования на территории Украины в указанный исторический период.

Ключевые слова: *художественное образование, формальные и неформальные признаки художественного образования, искусство.*

SUMMARY

Sulaieva N., Leshchenko M. Art education of Ukraine in the second part of 16th – mid 18th centuries: formal and non-formal features.

The article has highlighted the development of national art education in the second half of the 16th – mid 18th centuries considering new modern approaches to pedagogy of the various types of educational activities; it has allowed to carry out research distinguishing features of formal and non-formal art education. It has been determined that art education during the mentioned period was ignored by the state, and the lack of specialized educational institutions determined its informal character. The importance and high efficiency of literature education, which had formal features and was provided by educational institutions at different levels (communal schools, academies) has been highlighted. The high level of literature education, which was characterized by non-formal features (private education, education at kobzar schools, sharing experiences of creating anonymous and author's civil, political, lyrical, burlesque and travesty, humorous and satirical poetry) has been accented. Extremely high level of musical education, which was characterized by formality, as was provided by educational schools attached to the Orthodox Brotherhood, singers' schools, higher educational institutions has been emphasized. Instrumental music education, which during the mentioned period was characterized by combination of formality and non-formality (provided in musical workshops, communal schools) has been highlighted. An important phase of the development of theatrical education of the end of the 16th – mid 18th centuries, which took place in the cells of school drama academies, brotherhood schools, colleges among artists-enthusiasts, has been outlined. It has been specified that dance art during the mentioned period was spread only through non-formal way.

It has been stated that artistic component was included in the process of future teachers' special training. The article focuses on the prevalence of non-formal artistic features of experience transfer from one generation to another and the evolution of formal art education in Ukraine in the late 16th – mid 18th centuries.

***Key words**: artistic education, formal and non-formal art education signs, art.*

РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

УДК 371.134:793.3(07)

Л. М. Андрощук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ РОЗГОРНУТОЇ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ФОРМИ ЯК АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки розгорнутої танцювальної форми як аспект професійної самореалізації в системі хореографічно-педагогічної освіти на прикладі танцювальної вистави «Діти Сонця». Підготовка майбутніх учителів хореографії в педагогічному вищому навчальному закладі потребує пошуку нових форм, методів і засобів навчання й виховання. Постановка розгорнутої хореографічної форми забезпечує ефективність процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії як аспекту професійної самореалізації в системі хореографічно-педагогічної освіти.

***Ключові слова**: творчий потенціал, професійна самореалізація, майбутній учитель хореографії, творчі завдання, розгорнута танцювальна форма, трипільська культура, професійно-педагогічна підготовка, хореографічно-педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до інноваційно-інформаційного суспільства потребує визначення засад підготовки вчителя, здатного реалізувати потенціал дитини засобами мистецтва як парадигми освіти нової ери. Підготовка майбутнього педагога-митця в системі хореографічно-педагогічної освіти потребує пошуку нових форм організації навчального процесу, які б сприяли розвитку творчого потенціалу як аспекту професійної самореалізації майбутнього вчителя хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. Низка досліджень у сучасній педагогіці присвячені підготовці вчителя мистецьких дисциплін (В. Орлов, Ю. Ростовська, Т. Смирнова, О. Таранцева, О. Хижна та ін.); аспектам формування творчого потенціалу майбутнього педагога (О. Музика, О. Олексюк, О. Реброва, О. Рудницька та ін.)

При всій увазі науковців до проблеми підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін залишається недостатньо дослідженою проблема професійної самореалізації майбутнього педагога-хореографа в системі хореографічно-педагогічної освіти.

Мета статті– проаналізувати формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки розгорнутої танцювальної форми як аспект професійної самореалізації в системі хореографічно-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвивальна функція хореографічного мистецтва полягає в його спроможності забезпечувати гармонію фізичного, духовного, естетичного, художнього та творчого розвитку майбутнього педагога; сприяти вдосконаленню його сутнісних сил, творчих якостей і здібностей, зростанню внутрішніх потенціалів, розвиткові пізнавальної активності та емоційної чутливості, естетичних потреб і смаків, стимулюванні прагнення до самовдосконалення [12].

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя хореографії – це процес формування особистості майбутнього вчителя в науково-дослідній і науково-практичній роботі, розвитку в нього педагогічних здібностей, психолого-педагогічних знань, педагогічного такту, педагогічної техніки, педагогічного оптимізму, практичних педагогічних умінь і навичок, гуманних загальнолюдських цінностей, серед яких головною є доброта, що втілюється передусім у любові до дітей [9, 194].

Одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії є формування творчого потенціалу. На думку науковців, творчий потенціал особистості визначається: отриманими нею самостійно виробленими вміннями й навичками, здібностями до дії та мірою їх реалізації в певній сфері діяльності (М. Каган); людськими ціннісно-змістовими структурами, понятійним апаратом мислення або методами вирішення завдань і системним утворенням особистості, яке характеризується мотиваційними, інтелектуальними та психофізіологічними резервами розвитку [7].

Якщо розглядати хореографічну обдарованість як творчий потенціал, доцільно проаналізувати структуру здібностей танцівника О. Соболєвої, що охоплює такі основні складові:

- акмеологічні здібності,як спрямованість особистості на самоздійснення, саморозвиток, самореалізацію, саморозкриття, самоствердження;
- психомоторні здібності як пластична виразність, м'язова розкутість, володіння тілом, уміння насичувати рухи думками й почуттями;
- музичні здібності, у яких на першому місці – чуття ритму;
- аутопсихологічні здібності як самоставлення, самоприйняття тощо;
- пізнавальні здібності (інтелект);
- когнітивні здібності, які в акмеологічному контексті відображають взаємодію самосвідомості та професійної діяльності;
- соціально-перцептивні здібності, що відображають самооцінку особистості в міжособистісній взаємодії;
- артистичні здібності, що передбачають психічне відображення афективного характеру, пристрасті, чуттєвості, свідомого вираження в міміці знаку і модальності емоційного супроводження дії;
- креативні здібності;
- емпатійні здібності [7; 3].

На різних етапах життєвого шляху особистості процес актуалізації професійного потенціалу з метою його ефективного використання відбувається залежно від індивідуальних особливостей зокрема віку, статі, стану здоров'я, когнітивної складності в оцінюванні визначених життєвих цілей і цінностей, оцінювання труднощів професійної реалізації, широкого спектра особистісних властивостей, домінування мотивації досягнення успіху в професійній діяльності чи мотивації уникнення невдач [3].

Самореалізація постає як проміжний етап у процесі самовдосконалення, що створює нові прагнення й потреби у процес самовдосконалення особистості на більш високому рівні. Професійна самореалізація особистості детермінована ціннісними, інтелектуальними та мотиваційними особливостями особистості [10].

Професійна самореалізація має два рівні: репродуктивний (суб'єкт намагається ігнорувати ті цінності, мотиви й потреби, які б зорієнтували його на професійну перспективу в аспекті нових знань, умінь, навичок і допомогли б вирішувати нові професійні завдання); творчий (реалізація суб'єктом нагромадженого інтелектуального досвіду в межах професійного потенціалу та подальше формування професійної майстерності й компетентності) [3].

Професійна самореалізація включає такі узагальнені характеристики як професійний саморозвиток, професійні досягнення, затребуваність професійних знань і професійного досвіду [10].

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-хореографа передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця [9]. Основними серед профільних дисциплін є «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народного-сценічного танцю», «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Мистецтво балетмейстера» та ін.

Підготовка майбутніх учителів хореографії в педагогічному вищому навчальному закладі потребує пошуку нових форм, методів і засобів навчання й виховання, які б забезпечили професійне становлення та творчу реалізацію індивідуальності, розвиток творчого потенціалу, формування індивідуального стилю діяльності.

Репродуктивне відтворення студентами навчальної інформації є неактуальним у новому тисячолітті. Пошук нових форм організації творчого навчального процесу в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини привів до підготовки творчих проектів із дисциплін хореографічного циклу, зокрема з дисципліни «Мистецтво балетмейстера».

Творча робота студентів, яка є основою формування творчого потенціалу та професійної самореалізації майбутнього вчителя хореографії, яскраво проявляється саме в процесі постановки розгорнутої хореографічної форми. Найголовнішим є те, що творча діяльність сприяє невимушеній атмосфері навчальної взаємодії викладача зі студентами. Атмосфера «свободи» дозволяє повніше розкритися творчій індивідуальності майбутнього вчителя хореографії.

У процесі постановки танцювальних вистав студентам пропонуються такі види творчої роботи: вибір сюжету й написання лібрето; підбір музичного матеріалу для майбутніх танцювальних номерів; пошук і створення хореографічної лексики для танцювальних постановок; постановка хореографічних номерів; створення музичних фонограм; розробка ескізів сценічних костюмів і декорацій; вибір тканин для костюмів; розробка ескізів гриму виконавців; підбір виконавців для хореографічних постановок; відпрацювання техніки виконання хореографічних елементів і пошук образного рішення хореографічного твору; опис хореографічної композиції та подання документів на отримання авторського права на твір хореографічного мистецтва.

Безперечно, колективна робота, яка спрямована на досягнення певної мети за умови максимальної реалізації в діяльності творчих потенцій кожної індивідуальності, забезпечує гармонійність процесу формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії.

На нашу думку, максимально глибока реалізація творчої індивідуальності студента-хореографа відбувається на сцені під час виконання танцю. Відчуття свободи тіла, яку забезпечує хореографічна пластика, дає можливість виконавцю сконцентрувати весь свій фізичний та інтелектуальний потенціал і реалізувати його в короткому часовому відрізку. Такий досвід власної «демонстрації» звільняє студентів від невпевненості, комплексів, навіювань, викристалізовує нахили і таланти та піднімає особистість майбутнього педагога на рівень індивідуальності творця.

Виконуючи творчі завдання в процесі постановки танцювального твору, майбутній учитель здійснює велику кількість виборів, які через формування індивідуального стилю діяльності ведуть до реалізації творчого потенціалу, професійної самореалізації [1, 2].

Професійна самореалізація творчого рівня в процесі постановки хореографічного твору сприяє формуванню творчого потенціалу, професійному саморозвитку, самоідентифікації майбутнім учителем хореографії себе як професіонала з огляду на творчий результат як професійне досягнення.

Прикладом формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії як аспекту професійної самореалізації в процесі постановки розгорнутої танцювальної форми може стати хореографічна вистава «Діти Сонця», підготовлена студентами 21 та 24 груп мистецько-педагогічного факультету під керівництвом кандидата педагогічних наук доцента, Андрощук Людмили Михайлівни.

Танцювальну виставу «Діти Сонця» підготовлено на основі дослідження Трипільської культури, яка набула найбільшого розквіту між 5500 та 2750 роками до н. е., розташовувалася між Карпатами та Дніпром на територіях сучасних України [9]. Державний історико-культурний заповідник «Трипільська культура» (с. Легедзине Черкаської області) включає до свого складу найбільші у світі за площами землеробські поселення енеолітичної доби [8].

Тема постановки – культура Трипільців як праотців українців; ідея – протиставлення гармонійного світу Трипільців і морально-суспільної та екологічної руйнації сучасного світу.

Метою професійної самореалізації в процесі постановки розгорнутої танцювальної форми «Діти Сонця» є:

- актуалізація індивідуальних глибинних цінностей-архетипів, через усвідомлення древніх міфологічних символів Трипільської культури;

- інтелектуальне осмислення древньої культури та наповнення ідеї-задуму конкретним пластично-хореографічним змістом у контексті національної ідентифікації;

- мотивація на успішну екстеріоризацію ідеї в ритуал-виставу.

Основними етапами постановки хореографічної вистави стали:

1. Підготовчий:

- ознайомлення з експонатами Державного історико-культурного заповідника «Трипільська культура»;
- відвідування археологічних розкопок поселень-гігантів в с. Легедзине;
- зустріч з дослідниками трипільської культури;
- вивчення наукових джерел, відеоматеріалів щодо життя, побуту та вірувань трипільців.

2. Творчо-постановчий:

- написання лібрето, композиційного плану; поетична інтерпретація сюжету;
- підбір музичного матеріалу; монтаж фонограми танцювальної вистави;
- створення хореографічного тексту; постановча робота з виконавцями;
- створення ескізів костюмів і декорацій; виготовлення костюмів.

3. Показово-результативний:

- прем’єра вистави діти Сонця в Державному історико-культурному заповіднику «Трипільська культура».



Прем'єрний показ вистави відбувся вночі 25 червня 2015 року перед музеєм трипільської культури в селі Легедзине Тальнівського району Черкаської області. Танцівники демонстрували спільне та відмінне в житті трипільців і сучасних українців у світлі вогнищ на килимі із соломи. Танці-ритуали «Схід Сонця», «Глина», «Вогонь» відобразили вірування трипільців, їх єднання з природою. Сцени сучасного світу «Мегаполіс», «Комп'ютери», «Руйнування» продемонстрували згубний вплив людини на природу та самознищення. Єдність минулого й сучасного, людини та природи, як необхідність збереження планети Земля, відродження гармонійного світу Трипільців стали ідеєю останнього танцю вистави під назвою «Єднання», який виконали спільно учасники вистави та глядачі.

Висновки. Отже, постановка розгорнутої хореографічної форми забезпечує ефективність процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії як аспекту професійної самореалізації в системі хореографічно-педагогічної освіти.

У подальшому планується дослідження проблеми інновацій у хореографічно-педагогічній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Л. М. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки творчого проекту [Електронний ресурс] / Л. М. Андрощук. – Режим доступу :
http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4322/1/Херсон тези Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки творчого проекту.pdf

2. Андрощук Л. М. Творчий проект як засіб формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії проекту [Електронний ресурс] / Л. М. Андрощук. – Режим доступу :
http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1572/1/

3. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. І. Артемова. – Режим доступу :
http://social-science.com.ua/article/186

4. Гутовская С. Профессиональная подготовка хореографов в вузе : концептуальный подход / С. Гутовская – Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../2gutkovs.pdf

5. Дудік А.О. Розвиток творчого потенціалу студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] / А. О. Дудік. – Режим доступу :
http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12daovnz.pdf

6. Ильиных С. А. Творческий потенциал личности: определение феномена и условия его развития / С. А. Ильиных // Development of creative potential of a person and society : materials of the II international scientific conference on January 17–18, 2014.– Prague : Vedecko vydavatelske centrum «Socisfera-CZ». – С. 8–11.

7. Комаровська О. Зміст хореографічної обдарованості [Електронний ресурс] / О. Комаровська – Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_4/komarov.pdf

8. Легедзино. Музей трипільських поселень-гігантів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://kolokray.com/uk/f/legedzino-muzey-tripolskih-poseleniy-gigantov.html

9. Тарасюк А. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти [Електронний ресурс] / А. М. Тарасюк. – Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2012_13/032.pdf

10. Тимошенко Н. Професійна самореалізація як один із компонентів професійного самовдосконалення особистості [Електронний ресурс] / Н. Тимошенко. – Режим доступу :
http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section4_6/article_timoshenko.pdf

11. Трипільська культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Трипільська_культура

12. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності особистості засобами хореографічного мистецтва [Електронний ресурс] / О. Отич – Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10OOMZHM.pdf

РЕЗЮМЕ

Андрощук Л. М. Формирование творческого потенциала будущего учителя хореографии в процессе постановки развернутой танцевальной формы как аспект профессиональной самореализации в системе хореографические-педагогического образования.

В статье проанализировано формирование творческого потенциала будущего учителя хореографии в процессе постановки развернутой танцевальной формы как аспект профессиональной самореализации в системе хореографически-педагогического образования на примере танцевального спектакля «Дети Солнца».

На разных этапах жизненного пути личности процесс актуализации профессионального потенциала с целью его эффективного использования происходит в зависимости от индивидуальных особенностей. Профессиональная самореализация личности детерминирована ценностными, интеллектуальными и мотивационными особенностями личности.

Комплексный характер профессиональной подготовки будущего учителя-хореографа предусматривает изучение студентами целого спектра специальных курсов, направленных на формирование основных качеств как педагога-балетмейстера, так и хореографа-исполнителя.

Подготовка будущих учителей хореографии в педагогическом вузе требует поиска новых форм, методов и средств обучения и воспитания, которые бы обеспечили профессиональное становление и творческую реализацию индивидуальности, развитие творческого потенциала, формирование индивидуального стиля деятельности.

Постановка развернутой хореографической формы обеспечивает эффективность процесса формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии как аспекта профессиональной самореализации в системе хореографические-педагогического образования.

***Ключевые слова**: творческий потенциал, профессиональная самореализация, будущий учитель хореографии, творческие задания, развернутая танцевальная форма, трипольская культура, профессионально-педагогическая подготовка, хореографические-педагогическое образование.*

SUMMARY

Androshchuk L. The Formation Of The Creative Potential Of Future Choreography Teacher In The Process Of Staging Expanded Dance Form As An Aspect Of Professional Self-realization In The System Of Choreographic Pedagogical Education.

In the article the forming of the creative potential of future teachers of choreography in the process of staging the expanded dance form as an aspect of the professional self-realization in the system of choreographic pedagogical education on the example of dance performance «Children of the Sun» is analyzed.

At the different phases of the personality's life path the process of actualization of professional potential for effective use occures depending on the individual peculiarities. Professional self-realization is determined by valuable, intellectual and motivational personality characteristics.

The complex character of professional preparation of the future teacher-choreographer involves the studying of the whole spectrum of special courses aimed at the forming of the main qualities of a teacher-choreographer and a choreographer-performer.

Preparation of the future choreography teachers in the pedagogical higher education needs the finding of new forms, methods and means of training and education that would provide professional formation and creative realization of individuality, development of creative potential, forming the individual style of activity.

The staging of an expanded choreographic form provides the effectiveness of the forming of the creative potential of the future teacher of choreography as an aspect of professional self-realization in the system of choreographic pedagogical education.

Key words: *creative potential, professional self-realization, a future teacher of choreography, creative tasks, an expanded dance form, trypolian culture, professional-pedagogical preparation, choreographic-pedagogical education.*

УДК 371.134:793.3(07)

Л. Ю. Гекалюк
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЦИКЛУ ДИСЦИПЛІН «РЕЖИСУРА В ТАНЦІ»

У статті досліджується питання розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі викладання циклу дисциплін «Режисура в танці». Метою дослідження є вивчення ролі циклу дисциплін «Режисура в танці», що включає «Основи сценарної роботи», «Основи сценічного руху», «Основи акторської майстерності та режисури в танці», «Грим», «Теорія і методика організації масових танцювальних заходів», у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Практичне значення дослідження полягає в аналізі особливостей розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі викладання циклу дисциплін «Режисура в танці».

***Ключові слова**: творчий потенціал, творчість, режисура в танці, режисура, основи сценічного руху, основи акторської майстерності, грим, теорія та методика організації масових хореографічних заходів.*

Постановка проблеми. Динаміка зміни сучасного світу в усіх сферах людської життєдіяльності зумовлює зростання потреби суспільства у формуванні творчої особистості, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі. Творча людина намагається знайти вихід із ситуації, коли інші вже здалися. Вона аналізує та переосмислює, надихає й мотивує інших, розвивається й удосконалюється, та впорядковує світ навколо себе. Ідеї в такої людини, завжди свіжі й несуть позитивний заряд енергії.

Творчість – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Творчість дозволяє людині самоутверджуватись як особистості й відчувати динамізм, повноту життя та свободу [7]. Наразі проблема творчості набула особливої гостроти й актуальності, оскільки розвиток сучасного людства, його виробництва, нарощування темпу й ритму науково-технічного прогресу потребують не тільки кваліфікованих кадрів, організованої та сумлінної праці, а й збільшення числа творчих людей і частки творчої праці.

Одним із пріоритетних напрямів освіти всіх рівнів є розвиток творчого потенціалу дітей і молоді, збагачення їх духовного світу, соціального досвіду, здобуття ними знань, практичних навичок, розвиток їх обдарувань, формування сучасного світогляду, заснованих на найцінніших надбаннях світової культури.

Виклад основного матеріалу. Творчий потенціал особистості – складна структура, що включає емоційну культуру, генетично задане обдарування, широку загальнокультурну ерудицію, світогляд, образне мислення, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності.

Творчий потенціал розвивається поступово, через збагачення творчого досвіду, систематичне спрямування на творчу діяльність, виховання потреби у творчості.

Кожна особистість має яскраво виражений індивідуальний творчий потенціал, ефективним засобом розвитку якого є мистецтво. Безпосередня художньо-творча діяльність успішно сприяє розвитку образності мислення, прагненню до творчості як універсальної якості особистості.

Засобами виховання в хореографічному колективі є мистецтво й художня творчість. Творчий колектив покликаний під керівництвом педагога за допомогою художньої творчості й мистецтва виховувати своїх учасників, розвивати індивідуальні здібності й таланти, надавати їм широкі можливості для реалізації творчих поривань, самоствердження. Від професіоналізму та творчості вчителя залежить і рівень професійної майстерності учнів, їх знання, уміння, навички, та, звичайно, рівень творчості.

У будь-якому випадку основною умовою прояву творчості вважається володіння певними навичками, тільки так у людини з’являється можливість зосередитися на головних моментах, від яких безпосередньо залежить успіх його діяльності. Погодьтеся, що чим краще людина володіє певними навичками, тим більше творчості він може внести у свою діяльність. Наприклад, для того, щоб письменник створив талановитий роман, йому необхідно володіти навичками письмового мовлення, адже в іншому випадку вся його увага буде спрямована на те, щоб уникнути помилок у тексті. Це саме стосується і хореографів, адже процес постановки танцю, можна порівняти з написанням роману.

Частково творча здатність є вродженою, однак чималу її частину зумовлює робота й досвід. Творча здатність постійно вдосконалюється, якщо людина тренує свої особливі природні дані.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-хореографа передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних

курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа виконавця [8]. Так, розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії сприяє цикл дисциплін «Режисура в танці», серед яких «Основи сценарної роботи», «Основи сценічного руху», «Основи акторської майстерності та режисури в танці», «Грим», «Теорія і методика організації масових танцювальних заходів». Усі дисципліни передбачають такий вид діяльності як творча робота, що безумовно сприяє розвитку творчого потенціалу.

Навчальний курс «Основи сценарної роботи» покликаний допомогти студентам у справі оволодіння теоретичними засадами драматургії та практичними навичками сценарної творчості. Серед теоретичних і практичних завдань курсу виокремлюється виховання жаги до творчого пошуку, до експериментальних методів сценічного відтворення різноманітних ідей, сюжетів, суспільних явищ різними видами мистецтва та хореографії зокрема. Практичним результатом творчої роботи є захист сценарної розробки театралізованого дійства чи шкільного свята та хореографічного заходу.

Не менш важливим є і навчальний курс «Теорія і методика організації масових танцювальних заходів». Педагогічна майстерність будь-якого педагога й педагога-хореографа зокрема, неможлива без активного застосування різноманітних форм виховної роботи, серед яких особливої уваги заслуговують масові форми роботи. До масових танцювальних заходів можна віднести зустрічі або майстер-класи з видатними/цікавими хореографами, огляди, конкурси, відзначення традиційних народних свят, фестивалі, тематичні вечори тощо. Метою викладання даного курсу є оволодіння студентами змістом, методикою організації та принципами режисури хореографічних масових заходів. У ході викладання курсу студенти повинні оволодіти методикою організації підготовки та проведення масових свят, ураховуючи специфіку організації масових заходів у хореографії, а також навчитися складати сценарії для різних видів хореографічних масових заходів, організувати та проводити такий захід. Звичайно, організація та проведення танцювального масового заходу – це величезна рутинна справа, яка вимагає не абияких організаторських здібностей, проте насамперед, організатор має бути людиною творчою. Величезна кількість різноманітних танцювальних шоу, до яких звик сучасний глядач, стимулює педагога–хореографа перебувати в постійному творчому пошуку. Пошук нових художньо-педагогічних форм, методів і технологій проведення святкових програм для дітей і

підлітків лягають в основу художньо-педагогічного проектування системи роботи організаторів дитячих свят, серед яких можуть бути й майбутні вчителі хореографії. Творчий процес завжди починається з ідеї та мети, визначення яких забезпечує перспективний творчий характер процесу підготовки масового заходу Досконало підготовлені та майстерно проведені масові заходи є ефективною формою виховної роботи. Вони сприяють створенню піднесеного, радісного настрою у вихованців, формуванню в них організаторських здібностей, розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей, практичних умінь і навичок. Завдяки їм і педагоги мають змогу виявити свій професіоналізм, комунікативні, креативні й конструктивні вміння й навички.

Якщо говорити про розвиток творчого потенціалу дітей, то насамперед творчим має бути й сам педагог, адже хореограф так як і актор – це творець, який створює новий образ і передає його на сцені. Створення художнього образу – це складний процес, у якому не останнє місце займає грим. За допомогою гриму актор може змінити своє обличчя, надати йому таку виразну форму, яка допоможе йому найбільш повно та всебічно розкрити сутність образу й у найбільш наочному вигляді донести до глядача.

Але грим має значення не тільки як зовнішній малюнок характеру зображуваного актором персонажа. Ще у творчому процесі роботи над роллю грим є для актора певним поштовхом і стимулом до подальшого розкриття образу.[6]

Створення сценічного образу – це підпорядкування основній ідеї всього, що робиться на сцені. Грим – один із найважливіших компонентів його створення. Тому є величезним досягненням включення в навчальну програму майбутніх хореографів такого курсу як «Грим». Його мета познайомити студентів із мистецтвом гриму та навчити створювати художні образи використовуючи різноманітний грим та інші необхідні матеріали й косметичні засоби. Такі знання й уміння необхідні хореографу і як виконавцю, і як педагогу.

Уміння наносити грим – справжнісіньке диво. Саме з нього починається образ персонажа. Завдяки вдало підібраному гриму ви можете змусити глядача повірити, що перед ним знаходиться давньогрецький бог або середньовічний лицар, принц чи жебрак, Царівна-Жаба або Баба-Яга, веселі кенгурята чи непосиди-мавпочки. Для цього актор, танцівник, співак і в тому числі педагог повинен знати всі виразні можливості гриму й бути технічно озброєним. Тільки тоді йому вдасться зробити грим гнучким виразним засобом у своїх руках. Тоді грим стане одним із художніх

виразних засобів, що допомагають виконавцям у їх творчій роботі та виконавській майстерності. Процес створення гриму потребує особистої уваги, тонкої спостережливості, гострого чуття та фантазії, уміння побачити в оточуючих те, що може допомогти у створенні гриму. Тож, так чи інакше процес створення гриму – це процес творчий, а, отже, він багато в чому сприяє розвитку творчого потенціалу як майбутніх учителів хореографії, так і в майбутньому їх вихованців.

Навчальний курс «Основи сценічного руху» покликаний розвинути інтерес до творчості, зміцнити студента й творчих прагненнях самовираження через рух. Одним із творчих завдань цього курсу є постановка та виконання етюдів із використанням різних видів сценічних рухів. Не всякий рух на сцені стає знаком, що виражає стан душі й думки персонажа, а лише той, який усвідомлено вибудований у процесі репетицій і освоєний актором-хореографом як необхідною дією. Свідомий відхід від автоматизму в русі, відчуття розвитку руху як єдиного процесу, точність і оригінальний колорит жесту, уміння вибудовувати пластичну фразу та пластичний діалог із партнером на основі добре освоєних навичок – ось складові акторської техніки, що роблять рух на сцені виразним.

Часто молодий хореограф знаходиться в протиріччі між незнанням своїх професійних можливостей і тим, як йому хотілося б зіграти роль під час виконання танцю. Причиною невиразної гри стає «невиховане» тіло, що знаходиться не в ладах зі свідомістю актора, що суперечить йому, протестуюче проти незвичного й незвичайного. Проблема тіла та свідомості актора – це те саме, що проблема матерії та духу. Ступінь творчої досконалості актора визначається тим, наскільки успішно ця проблема вирішується, наскільки ясно, яскраво й адекватно актор може висловити в русі й жесті емоції та думки персонажа, наскільки свідомо актор підходить до процесу творчості. «Мудре тіло» можна відправити у «вільну подорож», довіритися йому у своїй грі. Мудре тіло допускає ту міру контролю, яка не знищує творчу ініціативу в імпровізації. Воно дає відчуття внутрішнього балансу між власними можливостями та творчими імпульсами [4].

Кожний хореографічний витвір вимагає від учасників емоційності, творчої активності, мобілізації всіх фізичних і духовних сил і звичайно ж акторської майстерності.

Метою навчального курсу «Основи акторської майстерності і режисури в танці» є підготовка студентів до самостійної роботи зі створення хореографічних постановок за всіма законами режисури та створення сценічного образу за допомогою виразних засобів

хореографічного й театрального мистецтва. Серед його завдань є виховання пластичної виразності, уміння чути музику й переводити її на мову дії; розвиток уяви, творчої фантазії та всебічне використання цієї взаємодії з танцювальною технікою для створення образу в танці. Усі заняття передбачають виконання різноманітних творчих завдань у межах музично-сценічної, акторської, хореографічної діяльності. Індивідуальним завданням є постановка та акторське виконання етюду й хореографічної картинки, де студенти виступають у ролі сценариста, актора, режисера, хореографа тощо.

Виконуючи творчі завдання в процесі опанування циклу дисциплін «Режисура в танці», майбутній учитель здійснює велику кількість виборів, у результаті чого формується індивідуальний стиль діяльності, розвивається творчий потенціал особистості. Тільки творчість спонукає студента здійснювати безперервний пошук, робити власний вибір, брати на себе відповідальність за результат своєї творчої роботи та розвивати власний творчий потенціал [1].

Висновки. Таким чином, цикл дисциплін «Режисура в танці» забезпечує гармонію фізичного, духовного, естетичного, художнього та творчого розвитку, сприяє вдосконаленню творчих якостей і здібностей, зростанню внутрішніх потенціалів, розвитку пізнавальної активності й емоційної чутливості, естетичних потреб і смаків, стимулює прагнення до самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Л. М. Розвиток творчого потенціалу в процесі постановки творчого проекту як аспект професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії / Л. М. Андрощук // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Умань, 23-24 травня 2014 р.). – Умань:ФОП Жовтий О.О., 2014. – С. 7-12.

2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. – К. : Пед.думка, 1998. – 160 с.

3. Дудік А. О. Розвиток творчого потенціалу студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] / А. О. Дудік. – Режим доступу : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12daovnz.pdf

4. Кох И. Э. Основы сценического движения [Електронний ресурс] / И. Э. Кох. – Режим доступу : http://log-in.ru/books/osnovy-scsenicheskogo-dvizheniya-kokh-i-e-raznoe/

5. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності особистості засобами хореографічного мистецтва [Електронний ресурс] / О. Отич. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10OOMZHM.pdf
6. Раугул Р. Д. Грим / Р. Д. Раугул. – 2-е вид-ня. – Л.-М., 1947.
7. Сморж Л. О. Мистецтво як засіб формування творчого потенціалу і задоволення потреби щастя [Електронний ресурс] / Л. О. Сморж. – Режим доступу :
http://ebk.net.ua/Book/ethics/smorzh_estetika/part10/1007.htm
8. Тарасюк А. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти [Електронний ресурс] / А. М. Тарасюк. – Режим доступу :
www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2012_13/032.pdf

РЕЗЮМЕ

Гекалюк Л. Ю. Развитие творческого потенциала будущих педагогов-хореографов в процессе преподавания цикла дисциплин «Режисссура в танце».

В статье исследуется вопрос развития творческого потенциала будущих учителей хореографии в процессе преподавания цикла дисциплин «Режиссура в танце». Целью исследования является изучение роли цикла дисциплин «Режиссура в танце» в развитии творческого потенциала будущего учителя хореографии.

Цикл дисциплин «Режиссура в танце» включает такие учебные курсы как «Основы сценарной работы», «Основы сценического движения», «Основы актерского мастерства и режиссуры в танце», «Грим», «Теория и методика организации массовых танцевальных мероприятий». Все дисциплины предусматривают такой вид деятельности как творческая работа, что безусловно способствует развитию творческого потенциала.

Учебный курс «Основы сценарной работы» призван помочь студентам овладеть теоретическими основами драматургии и практическими навыками сценарного творчества. Результатом творческой работы являются сценарные разработки детского праздника и хореографического мероприятия.

Программа курса «Теория и методика организации массовых танцевальных мероприятий» предусматривает не только изучение методики организации подготовки и проведения массовых

хореографических мероприятий, но написание сценария мероприятия, поиск новых художественно-педагогических форм, методов и технологий проведения праздничных программ для детей и подростков.

В процессе изучения учебного курса «Грим» студенты учатся создавать художественный образ с помощью грима, а именно изменять внешность, придать лицу такую выразительную форму, которая поможет наиболее полно и всесторонне раскрыть суть образа и в наиболее наглядном виде донести его до зрителя. Такие знания и умения необходимы хореографу и как исполнителю и как педагогу.

Учебный курс «Основы сценического движения» призван развивать интерес к творчеству, укрепить студента в творческих стремлениях самовыражения через движение. Одним из творческих заданий этого курса является постановка и выполнение этюдов с использованием различных видов сценических движений.

Целью учебного курса «Основы актерского мастерства и режиссуры в танце» является подготовка студентов к самостоятельной работе по созданию хореографических постановок по всем законам режиссуры и создания сценического образа с помощью выразительных средств хореографического и театрального искусства. Все занятия предполагают выполнение различных творческих задач в рамках музыкально-сценической, актерской, хореографической деятельности. Итогом работы является постановка и актерское исполнение этюда, где студенты выступают в роли сценариста, актера, режиссера, хореографа…

Практическое значение исследования заключается в анализе особенностей развития творческого потенциала будущего учителя хореографии в процессе преподавания цикла дисциплин «Режиссура в танце».

***Ключевые слова**: творческий потенциал, творчество, режиссура в танце, режиссура, основы сценического движения, основы актерского мастерства, грим, теория и методика организации массовых хореографических мероприятий.*

SUMMARY

Gekalyuk L. The Development of Creative Potential of Future Teachers-choreographers in Teaching the Cycle of Disciplines «Directing in Dance».

The question of creative potential development of future choreography teachers in the course of teaching «Direction in dance» is investigated in the article. A research objective is studying the «Direction in dance» role in the development of creative potential development of future choreography teachers.

The cycle of disciplines «Direction in dance» includes such training courses as «Bases of scenario work», «Bases of the scenic movement», «Bases of acting skills and direction in dance», «Make-up», «The theory and a technique of the mass dancing actions organization». All disciplines provide such kind of activity as creative work that certainly promotes the development of creative potential.

The training course of «Bases of scenario work» is implemented to help the students to seize theoretical fundamentals of dramatic art and practical skills of scenario creativity. Scenario development of a children's holiday and choreographic events are the results of creative work.

The program of the course «Theory and Technique of the Mass Dancing Actions Organization» provides not only studying of a technique of the preparation organization and carrying out mass choreographic actions, but an action script writing, search of new art and pedagogical forms, methods and technologies of carrying out festive programs for children and teenagers.

In the course of studying «Make-up» the students learn to create an artistic image by means of a make-up. Such knowledge and abilities are necessary for the choreographer as a performer and as a teacher.

The training course «Bases of the scenic movement» is urged to develop interest in creativity, to strengthen the student's creative aspiration and self-expression. One of the creative tasks of this course is statement and implementation of etudes with different types of scenic movement usage.

The purpose of a training course «Bases of acting skills and direction in dance» is training the students for independent work aimed at the creation of choreographic statements under the laws of direction and creation of a scenic image with the means of choreographic and theater expression.

Practical value of research consists of the analysis of the features of creative potential development of a future choreography teacher in the course of teaching a cycle of disciplines «Direction in dance».

***Key words**: creative potential, creativity, direction in dance, direction, bases of the scenic movement, bases of acting skills, make-up, the theory and a technique of the organization of mass choreographic actions.*

УДК 371.134:793.3(07)

А. Ю. Криворотенко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПРОЯВ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано творчу індивідуальність майбутнього вчителя хореографії як аспект педагогічної майстерності під час проходження педагогічної практики. Визначено поняття педагогічної майстерності та виділено її основні компоненти. Означено специфіку діяльності студентів-хореографів під час проходження навчальної, виробничої та переддипломної практики. У подальшому планується розробка програми формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: *творчість, індивідуальність, творча індивідуальність, педагогічна майстерність, майбутній учитель хореографії, творча педагогічна діяльність, професійне становлення, педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Сучасне соціальне середовище, з його складними явищами та процесами, неможливо уявити без оригінальних ідей, які допомагають по-новому вирішувати проблеми. Авторами цих ідей мають бути активні, творчі, ініціативні люди, які постійно б розвивали й духовно збагачували суспільство. Творчість саме як новаторський тип діяльності, необхідна в усіх сферах існування людства. Однак, народжується й розвивається вона саме в мистецькому середовищі.

На вчителя хореографії покладена важлива місія – формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості юного танцівника. Тому надзвичайно велике значення для успішної роботи має його педагогічна майстерність, основою якої є творча індивідуальність. І перші кроки в цій відповідальній справі студент може зробити під час проходження педагогічної практики. Тому означена проблема є досить актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Індивідуальність досліджували Б. Ананьєв, В. Мерлін, Г. Олпорт та ін. Питання творчої індивідуальності у своїх працях розглядали Л. Мільто, О. Отич, О. Пєхота та ін. Над

проблемою творчості та творчої діяльності працювали А. Брушлінський, О. Васильєва, Ю. Кулюткін та ін. Питання педагогічної майстерності глибоко досліджувалося вітчизняними й зарубіжними педагогами та психологами, зокрема А. Макаренком, В. Сухомлинським, І. Зязюном та ін. Підготовці майбутнього вчителя хореографії присвячені роботи Л. Андрощук, О. Реброової, О. Таранцевої та ін.

З огляду на це проблема формування творчої індивідуальності як основи педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії потребує більш детального вивчення.

Метою статті є аналіз творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії як аспекту педагогічної майстерності під час проходження педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Творчість відіграє дуже важливу роль у житті кожної окремої людини та в цілому в житті суспільства. Ця здатність до створення чогось нового, раніше невідомого, спонукає до постійного пошуку в навчанні, роботі, житті. Усе це виражається в повсякденних діях, у звичних речах, особливо в сучасному світі, коли час вимагає людей, які будуть робити все для ефективного розвитку суспільства, шукати нові шляхи для вирішення будь-яких проблем.

Поняття творчості, як відомо, тісно пов’язане з мистецтвом, зокрема з педагогічною діяльністю вчителя мистецьких дисциплін.

Поряд із поняттям «творчість» розглядають поняття «творча індивідуальність».

Індивідуальність визначається як сукупність рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки й особистості індивіда, її неповторність. Вона проявляється в рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів [3, 144].

З огляду на дослідження вчених, творчою індивідуальністю педагога-хореографа можна назвати сукупність її рис, задатків, здібностей, умінь і навичок, за допомогою яких вона створює щось нове, досі невідоме, оригінально підходить до розв’язання будь-яких завдань.

Як стверджує В. Волкова, саме поняття творчості у вищому розумінні передбачає поняття індивідуальності. Творчість є механізмом ефективного розвитку педагога, джерелом його руху до вдосконаленості. Без усвідомлення розуміння власної індивідуальності різнобічна самоосвіта може призвести до втрати свого «Я». Тому визначення індивідуальності та її формування стає важливою частиною цілісного процесу вдосконалення педагога [1].

На нашу думку, творча індивідуальність майбутнього вчителя розвивається ще у вищому педагогічному навчальному закладі мистецького профілю та безпосередньо у процесі хореографічної діяльності. Адже педагогічна діяльність учителя мистецьких дисциплін неможлива без творчості у процесі керівництва хореографічним колективом. Тільки через творчість, досягнувши високого рівня педагогічної майстерності, можна якнайкраще вплинути на юну особистість.

Творчість є обов'язковою умовою майстерності. Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності в навчально-виховному процесі. Саме тому творчий учитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості й обов'язково за рахунок сумлінності, завзятості, працелюбності, подолання труднощів, перетворення вміння на навички, тобто при накопиченні досвіду, з часом [5, 106]. Ці всі якості й утворюють творчу індивідуальність, яка, у свою чергу, є основою педагогічної майстерності.

У словнику С. Гончаренка педагогічна майстерність висвітлена як характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [3, 251].

У словнику термінів із загальної та соціальної педагогіки це поняття трактується як високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю, а також як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дозволяють педагогові ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю та здійснювати цілеспрямовану педагогічну дію та взаємодію [2].

Виділяють такі компоненти педагогічної майстерності, як: професійна компетентність, особистісні якості, педагогічна техніка, педагогічний такт, педагогічна творчість, гуманістична спрямованість, культура мовлення, педагогічні здібності [4, 9].

Педагогічна майстерність у працях учених розглядається як досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів [5, 106].

Важливою частиною професійного становлення майбутнього вчителя хореографії є практика в загальноосвітніх і мистецьких навчальних закладах. Студенти хореографічної спеціальності Уманського державного педагогічного університету проходять такі види практик: навчальну, виробничу та переддипломну. Базами практик є загальноосвітні та мистецькі школи, дитячі хореографічні колективи, студії.

Цей вид діяльності спрямований на закріплення й поглиблення теоретичних знань із методики викладання хореографії, на усвідомлення труднощів та специфіки педагогічної діяльності. Педагогічна практика забезпечує більш глибоке засвоєння змісту хореографічної діяльності й дає змогу втілити набуті студентами знання, уміння й навички у процесі роботи з дітьми.

Під час проходження практики студенти-хореографи мають змогу випробувати свої сили у проведенні занять із хореографії, керуванні колективом, постановці дитячих танцювальних номерів, підготовці дітей до участі в концертах і конкурсах, організації культурно-масових заходів тощо.

Педагогічна практика студентів спеціальності «Хореографія» спрямована на постійний розвиток їх творчої індивідуальності, розкриття їх творчого потенціалу та формування справжнього творчого вчителя засобами практичної діяльності під час роботи з дітьми. Викладачі кафедри хореографії та художньої культури постійно займаються пошуком нових форм організації та проведення педагогічної практики студентів у школі.

Протягом навчальної практики студенти допомагають у підготовці шкільного свята (займаються постановкою танців), зокрема «Зустрічі випускників» в Уманській загальноосвітній школі № 5.

Під час проходження виробничої практики студенти вперше створили бакалаврську роботу – танцювальну казку «Дванадцять місяців», за участі дітей на базі Уманської загальноосвітньої школи № 9 під керівництвом завідувача кафедри, кандидата педагогічних наук, доцента Андрощук Людмили Михайлівни. Прем’єра казки на сцені Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини стала справжнім святом для дітей, батьків і вчителів.

Переддипломна практика студентів – перехідний етап від студентського життя до самостійної хореографічно-педагогічної діяльності. Вони займаються проведенням уроків з хореографії, постановкою номерів, організацією концертних виступів. Зокрема, захистом переддипломної практики стало спільне хореографічне свято «Королівство танцю» за участі школярів і самих студентів-практикантів.

Така форма проходження й захисту практики дозволяє студентам якнайкраще проявити власні творчі здібності, удосконалити навички хореографічної роботи з дітьми, і головне – результат можуть побачити всі бажаючі. Крім того, студенти можуть вплинути на дітей за допомогою власного позитивного прикладу, коли виступають на сцені разом з учнями, а також влаштовують показові виступи на вечорах творчості у школах. Це виховує в дітей естетичний смак, любов до мистецтва танцю та до творчості взагалі, і може навіть вплинути на вибір їх професії.

Висновки. Отже, творча індивідуальність майбутнього вчителя хореографії розвивається якнайкраще тільки у процесі творчої педагогічної діяльності, що можна побачити на прикладі педагогічної практики. Вона є основою його педагогічної майстерності, яка полягає в оригінальному втіленні новаторських ідей, творчих задумів у процесі педагогічної діяльності, пошуку нових шляхів і методів реалізації навчальних завдань, створенні сприятливих умов розвитку всебічно й гармонійно розвиненої особистості дитини.

Учитель, особливо хореографії, для кожного вихованця має бути мудрим наставником, взірцем у сфері танцювального мистецтва. Цьому всьому сприяє педагогічна майстерність, що розвивається у процесі творчої професійної діяльності. Адже тільки творчий, дієвий, майстерний, ініціативний педагог з нестандартним мисленням та оригінальними ідеями може вчасно розгледіти й розвинути величезний творчий потенціал, який закладено в кожній дитині.

У подальшому планується розробка програми формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії під час проходження педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова В. Самоосвітня діяльність як складова професійної культури педагога [Електронний ресурс] / В. Волкова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Т. 25. – С. 235 – 241. – Режим доступу :

http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_1/32_volkova.pdf

2. Воронин А. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. – 2006. – Режим доступа :

http://social_pedagogy.academic.ru

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

4. Кайдалова Л. Педагогічна майстерність викладача : навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева – Х. : Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.

5. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

РЕЗЮМЕ

Криворотенко А. Ю. Проявление творческой индивидуальности будущего учителя хореографии как аспект педагогического мастерства во время прохождения педагогической практики.

В статье проанализирована творческая индивидуальность будущего учителя хореографии как аспект педагогического мастерства во время прохождения педагогической практики.

Понятие творчества, как известно, тесно связано с искусством, в частности, с педагогической деятельностью учителя художественных дисциплин. Наряду с понятием «творчество» рассматривают понятие «творческая индивидуальность».

Творческой индивидуальностью педагога-хореографа можно назвать совокупность его черт, задатков, способностей, умений и навыков, с помощью которых он создает нечто новое, ранее неизвестное, оригинально подходит к решению любых задач.

Творческая индивидуальность будущего учителя развивается еще в высшем педагогическом учебном заведении художественного профиля и непосредственно в процессе хореографической деятельности.

Определено понятие педагогического мастерства и выделены его основные компоненты.

Важной частью профессионального становления будущего учителя хореографии является практика в общеобразовательных и художественных учебных заведениях. Отмечено специфику деятельности студентов-хореографов во время прохождения учебной, производственной и преддипломной практики.

Во время прохождения практики студенты-хореографы могут испытать свои силы в проведении занятий по хореографии, управлении коллективом, постановке детских танцевальных номеров, подготовке детей к участию в концертах и конкурсах, организации культурно-массовых мероприятий и тому подобное.

Педагогическая практика студентов-хореографов направлена на постоянное развитие их творческой индивидуальности, раскрытие их творческого потенциала и формирование настоящего творческого учителя средствами практической деятельности при работе с детьми.

Учитель, особенно хореографии, для каждого вопитанника должен быть мудрым наставником, образцом в сфере танцевального искусства. Этому всему способствует педагогическое мастерство, развивающееся в процессе творческой профессиональной деятельности.

В дальнейшем планируется разработка программы формирования творческой индивидуальности будущего учителя хореографии во время прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: *творчество, индивидуальность, творческая индивидуальность, педагогическое мастерство, будущий учитель хореографии, творческая педагогическая деятельность, профессиональное становление, педагогическая практика.*

SUMMARY

Kryvorotenko A. The manifestation of creative individuality of the future teacher of choreography as an aspect of pedagogical mastery during the passing of pedagogical practice.

The creative individuality of the future teacher of choreography as an aspect of pedagogical mastery during the passage of pedagogical practice is analyzed in the article.

The concept of creativity is known to be closely connected with art, including with pedagogical activity of artistic disciplines' teacher. Along with the concept of «creativity» the concept of «creative individuality» is considered.

The creative individuality of the teacher choreographer can be called a totality of traits, makings, abilities and skills with which she/he creates something new, hitherto unknown, original approach to solving any problems.

The creative individuality of the future teacher is developing in the higher pedagogical educational institution of artistic profile and directly in the process of choreographic activity.

The pedagogical skills are defined and their main components are highlighted in the article.

An important part of future dance teacher's professional development is the practice in general and art educational institutions. The specific of the students-choreoraphers' activity during the passage of educational, industrial and pre-diploma practice is determined.

During the practice the students-choreographers can try their forces at conducting classes in choreography, leadershiping the collective, staging children's dances, preparing children for taking part in the concerts and competitions, organizating the cultural events.

Pedagogical practice of the students-choreographers is focused on the constant development of their creative indviduality, discovering their creative potential and forming the real creative teacher by means of practical activity during working with children.

A teacher, especially a choreographer, is a wise mentor, an ideal in the sphere of dance for each pupil. The pedagogical mastery that develops in the process of creative professional ativity contributes to all these things.

It is planned to develop a program of formation of creative individuality of the future teacher of choreography during the passage of pedagogical practice.

***Key words**: creativity, individuality, creative individuality, pedagogical mastery, a future teacher of choreography, creative pedagogical activity, professional development, pedagogical practice.*

УДК 371.134:793.3(07)

С. В. Куценко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ГАРАНТ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У статті розглядається формування педагогічної майстерності як однієї з провідних складових ефективності професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва з високим рівнем творчого потенціалу в освітньому середовищі вищого навчального закладу. На основі психолого-педагогічних наукових розвідок автором визначено компоненти педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії (професійна компетентність, особисті якості, педагогічна техніка, педагогічний такт, педагогічна творчість, гуманістична спрямованість, культура спілкування, педагогічні здібності). Запропоновано низку педагогічних ситуацій, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності з метою формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Ключові слова: *майбутній вчитель хореографії, професійна підготовка, творчий потенціал, педагогічна майстерність, педагогічні ситуації.*

Постановка проблеми. В останні роки у психолого-педагогічній науці й виховній практиці стрімко зростає інтерес до питань формування творчого потенціалу та професійної креативності майбутніх учителів хореографічного мистецтва як однієї з найважливіших сфер освітньої політики нашої держави. Ключем до вирішення цієї глобальної проблеми є система вищої освіти, покликана уникнути девальвації мистецької педагогіки. Вищий навчальний заклад, будучи парадигмою розвитку та важливим інститутом соціалізації, зорієнтований на становлення й виховання високоосвіченої творчої особистості, здатної керувати прогресом розвитку самого суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Творчий потенціал у структурі професійної компетентності відображає творчі досягнення педагога на різних етапах його діяльності (В. Загвязинський, В. Кан-Калік,

М. Кашапов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна) та розуміється як здатність до створення нових професійних результатів (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Л. Андрощук, З. Байгільдіна, В. Барко, В. Клименко, М. Лазарєв, В. Риндак, В. Роменець, Р. Серьожникова, О. Чаплигін та ін.) за рахунок реалізації креативних здібностей особистості.

Згідно з дослідженнями провідних науковців, характеристиками творчого продукту педагогічної діяльності вчителя є: оригінальність, новизна, корисність прийнятих рішень, а також у цілому продуктивність педагогічної діяльності, що виражається в її оптимальній організації. У зв'язку з цим виявляється принципова суперечність між діючою системою професійної підготовки педагогів-хореографів (орієнтованої переважно на формування спеціальних знань, алгоритмів дій, відпрацьованих технологій) і необхідністю її трансформації та актуалізації від аморфних до сучасних вимог суспільного запиту.

Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії на ефективність процесу формування його творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні домінуючою стає освітня ідея в тому, що студентська молодь є значним прошарком нашого суспільства, що визначає рівень його творчого потенціалу. Унаслідок узагальнення філософських, психолого-педагогічних наукових досліджень визначаємо творчий потенціал особистості як сукупність нереалізованих, але наявних у людини якостей і здібностей, які визначають нові шляхи творчого процесу, що ведуть до нестандартного бачення й оригінального вирішення проблем. Творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії визначаємо як сукупність закладених від народження генетичних і фізіологічних особливостей, внутрішньої творчої енергії, які забезпечують позитивний вплив на якість результату хореографічної діяльності [5, 28].

Однією з провідних складових ефективності професійної підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва з високим рівнем творчого потенціалу є формування педагогічної майстерності студента. Питання педагогічної майстерності вчителя завжди було предметом пильної уваги провідних педагогів (Ю. Азаров, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Я. Коменський, А. Макаренко, М. Нікандров, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Розділяємо думку С. Сисоєвої в тому, що творчість є обов'язковою умовою майстерності. Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-

перетворювальної діяльності в навчально-виховному процесі. Саме тому творчий учитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість. Педагогічна майстерність розглядається як досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів [7, 106].

Педагогічна майстерність характеризується педагогічною діяльністю високого рівня. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога та професійно значимі особистісні риси та якості [2, 251].

Спираючись на значні психолого-педагогічні наукові розвідки [1; 3; 4; 6; 7;], вважаємо, що компонентами педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії є:

– професійна компетентність (наявність загальних психолого-педагогічних знань, принципів, форм, методів навчання й виховання, здатність до якісного підбору навчального матеріалу, рівень майстерності володіння ним, технологіями його подачі, комунікабельність, об’єктивність, педагогічна взаємодія, педагогічне передбачення, педагогічна позиція);

– особисті якості (світогляд, моральна вихованість, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційний самоконтроль, витримка, наполегливість, емпатія, дисциплінованість);

– педагогічна техніка (комплекс умінь і навичок, що сприяють ефективності результатів навчання й виховання студентів (міміка, жести, мовлення, спілкування, емоційний контроль, артистичність);

– педагогічний такт (уміння висловлюватися прийнятним тоном, повага й вимогливість, стиль спілкування із студентами, співробітниками);

– педагогічна творчість (уміння швидко й ефективно підбирати та застосовувати в освітньому процесі різноманітні форми, засоби й методи педагогічного впливу на учня з орієнтацією на результат творчого рівня);

– гуманістична спрямованість (визначальна характеристика майстерності педагога, що передбачає спрямованість на особистість іншої людини та проявляється в гомоцентричному ставленні до вихованців. Гуманістичне спрямування освітнього процесу студентів-хореографів передбачає використання хореографічних творів, що естетично інтерпретують людське в людині);

– культура спілкування (майстерне володіння мовленням, уміння точно, ясно, образно, емоційно й доступно для дітей різних вікових категорій висловлювати власні думки, оскільки всі педагогічні задуми, цілі й завдання реалізуються в педагогічній взаємодії педагога з вихованцями);

– педагогічні здібності (особливі якості особистості педагога, що забезпечують ефективність і успішність педагогічної діяльності).

Вважаємо, що ефективність формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії залежить від низки факторів, серед яких: бажання розвиватися; творча активність особистості як усвідомлений і керований процес; цілеспрямованість і здатність до постановки пріоритетних цілей, планування й передбачення результатів діяльності; адекватна самооцінка; наявність сприятливого професійно-педагогічного середовища.

З метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії доцільним буде використання педагогічних ситуацій на заняттях.

Педагогічну ситуацію можна вважати найвагомішою ознакою освітнього процесу. Відомо, що його результат становить формування свідомості особистості, змістом якої є, передусім, об’єкти або сторони її пізнавальної діяльності. Адже формуючись у діяльності, свідомість і виявляється в діяльності. А відтак для розвитку особистості потрібно створення педагогічних ситуацій, які вимагають від неї відповідних видів активних дій і у такий спосіб забезпечують процес виявлення та формування бажаних якостей [6, 75].

Як показує практика, ефективними для процесу формування педагогічної майстерності майбутнього педагога-хореографа є такі педагогічні ситуації, як: «Неслухняні діти», «Заміна вчителя», «Травматизм на уроці», «Хочу високу оцінку», «Таємнича оцінка в журналі» та ін., які були розроблені та успішно апробовані в навчальному процесі студентів напряму підготовки «Хореографія» на базі факультету мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ситуація 1. «Неслухняні діти».

Після початку заняття діти (студенти, які отримали завдання грати роль дітей) навмисно перешкоджають проведенню заняття (розмовляють між собою, придумують причини, чому вони не можуть займатися, відволікаються за найпершої нагоди). Завдання «обраного» педагога полягає в підборі варіантів дій і вчинків, спрямованих на вирішення створеної проблеми не піддаючи сумніву загальноприйнятих норм педагога (педагогічний такт, морально-вольові якості, авторитет учителя, витримка, терпіння тощо).

Ситуація 2. «Заміна вчителя».

Так склалися умови, що Ви заміняєте хворого вчителя в чужому класі. Після початку уроку, клас важко піддається управлінню та практично не реагує на Вас. Завдання «обраного» педагога полягає у знаходженні адекватного виходу з проблеми, налаштуванні класу на продуктивну діяльність і досягнення мети уроку.

Ситуація 3. «Травматизм на уроці».

Під час чергового заняття один з учнів (який займається всім, крім того, що пропонує вчитель) травмує ногу й у всьому звинувачує педагога, ніби той не догледів, що він неправильно виконував завдання. Завдання «обраного» педагога полягає у знаходженні адекватного виходу із ситуації, не поставивши під сумнів свого професіоналізму перед усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Ситуація 4. «Хочу високу оцінку».

У результаті чергового заняття один з учнів висловлює свою незадоволеність оцінкою аргументуючи тим, що заслуговує на кращу. Завдання «обраного» педагога полягає у знаходженні пояснення свого вчинку, виходу із ситуації так, щоб не відбити бажання учня до навчання, а також мотивуванні інших дітей у класі на підвищення рівня своєї танцювальної майстерності.

Ситуація 5. «Таємнича оцінка у журналі».

Розпочинаючи свій урок, учитель перевіряє присутність учнів класу за журналом і, дійшовши до одного з учнів він помічає оцінку, якої там бути не повинно. Таємнича «четвірка» з’явилася в журналі в учня, який ніколи не мав більше «3», і вчитель точно запам’ятав би, якби це він її поставив. Завдання «обраного» педагога полягає у вирішенні проблемної ситуації таким чином, аби не образити учня, що підозрюється у скоєному, якщо він дійсно цього не робив.

Вирішуючи проблемні ситуації, студенти мали змогу перевтілюватись у роль учителя, взяти на себе відповідальність за хід навчально-виховного процесу та його результат. Наприклад, розігрування проблемної ситуації «Неслухняні діти»:

На занятті створюється атмосфера хаосу, діти відволікаються, не реагують на зауваження вчителя. Завдання студента: заспокоїти клас, досягти мети уроку.

Віктор О. Спроба 1.: *«Так, ану стали всі на свої місця, я сказав!».*

Результат: реакції немає.

Спроба 2.: *«Я зараз виставлю всім двійки в журнал!».*

Результат: реакції немає.

Спроба 3.: *«Сьогодні ми будемо подорожувати навколо світу! Хто зі мною? Приєднуйтеся!».*

Результат: усі з піднесеним настроєм готові до подорожі.

У процесі проведення заняття студент, зрозумівши, який потрібно обрати підхід, утілившись у роль педагога, на належному рівні проводив урок. При першій спробі дітей знову продовжити безлад, студент намагався знайти творчий підхід до вирішення проблеми. У результаті мети уроку було досягнуто. Вважаємо, що такі перевтілення сприяють розвитку творчих здібностей і педагогічної майстерності майбутніх учителів танцю, психологічно готують до виконання функцій педагога.

Створення проблемних педагогічних ситуацій можуть мати й інший зміст, але всі вони мають спрямовуватися на розвиток педагогічної майстерності, формування професійних якостей студента, здатності до творчості.

Ефективними для розвитку педагогічної майстерності виявилися педагогічні ситуації на основі педагогічної гри.

Педагогічна гра є імітацією реальної діяльності вчителя у штучно відтворених педагогічних ситуаціях; основним засобом відтворення реальних ситуацій взаємодії вчителя й учня в навчально-виховному процесі, коли учасники гри виконують ролі вчителя й учня. Основною метою педагогічної гри є формування в її учасників умінь реальної взаємодії з учнями, здатності реалізувати власні ідеї та проекти, передавати учням знання, оцінювати їхній рух, стимулювати діяльність. Загальна схема проведення педагогічної гри включає розробку конкретного завдання, яке вирішуватимуть її учасники; організацію процесу гри; підсумковий аналіз гри [2, 251–252]. Наприклад:

1. «Інтерв'ю з видатним діячем».

На початковому етапі завдання з усієї групи вибирається один студент, який має виконувати роль видатного діяча хореографічного мистецтва. Далі вибирається студент-співрозмовник. Усі інші стають учасниками глядацької зали і, за бажанням, мають можливість задавати запитання студентові, який виконує роль гостя.

2. «Я – видатний балетмейстер».

Завдання полягає у виборі з числа студентів учасника, який буде виконувати основне призначення творчого завдання, – роль видатного балетмейстера. Обраний студент має самостійно визначити, ким він хоче бути. На першому етапі завдання (знайомство) він має представити себе як провідного балетмейстера-постановника, який приїхав втілити свій черговий витвір мистецтва в реальність, довести до відома студентів найяскравіші події зі свого життєвого та творчого шляху.

На другому етапі завдання він має запропонувати студентам реалізувати його твір мистецтва в життя. Розповісти про обрану композицію (лібрето), підібрати музичний супровід. Можливо, це не буде композиційно завершений твір, але головне в цьому завданні сам підхід до його виконання. Заключним етапом творчого завдання є його аналіз з боку педагога й учасників.

3. «Я – педагог».

Завдання полягає в тому, що студент переймає на себе всі функції педагога. Перевтілюючись у роль викладача, він слідкує за правильністю виконання танцювальних елементів, створенням і передачею художнього образу, за необхідності, робить зауваження іншим студентам із ґрунтовним поясненням свого незадоволення. Протягом заняття можна передавати роль учителя й іншим студентам, дозволяти створювати власні комбінації тощо.

Критеріями оцінювання запропонованих педагогічних ситуацій є: ставлення до гри на етапі підготовки; прояв професійних знань, умінь і навичок; прояв професійних якостей; перевтілення в наставника; прояв і контроль морально-вольових якостей; доцільність зроблених зауважень; уміння оперувати лідерськими якостями; упевненість у процесі співрозмови; рівень володіння знаннями; уміння зацікавити співрозмовника; творчий підхід до виконання завдання; педагогічна майстерність; акторська майстерність.

Висновки. Отже, оволодіння педагогічною майстерністю майбутніми вчителями хореографічного мистецтва відкриває перед ними нові шляхи досягнення професіоналізму й компетентності у праці

педагога, формує та реалізує їхній творчий потенціал на високому рівні, дозволяє вирішувати завдання навчально-виховної роботи в умовах співдружності та співтворчості.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в удосконаленні навчально-методичного забезпечення, розробці нових методичних матеріалів для ефективності процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.– 374 с.

3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997 – 302 с.

4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990, – 144 с.

5. Куценко С. В. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання / Куценко Сергій Володимирович ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – 315 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : 2002. – 270 с.

7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

РЕЗЮМЕ

Куценко С. В. Педагогическое мастерство будущего учителя хореографии как гарант эффективности формирования творческого потенциала.

В статье рассматривается формирование педагогического мастерства как одной из ведущих составляющих эффективности профессиональной подготовки будущих учителей хореографического искусства с высоким уровнем творческого потенциала в образовательной среде вуза. На основе психолого-педагогических научных исследований, автором определены компоненты педагогического мастерства будущего

учителя хореографии (профессиональная компетентность, личностные качества, педагогическая техника, педагогический такт, педагогическое творчество, гуманистическая направленность, культура общения, педагогические способности). Предложен ряд педагогических ситуаций, направленных на развитие педагогического мастерства с целью формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии.

Ключевые слова: *будущий учитель хореографии, профессиональная подготовка, творческий потенциал, педагогическое мастерство, педагогические ситуации.*

SUMMARY

Kutsenko S. Pedagogical mastery of the future teachers of choreography as a guarantor of the efficiency of formation of the creative potential.

The formation of pedagogical mastery as one of the leading components of the effectiveness of training future teachers of choreography with a high level of creativity in the educational environment of higher education is considered in the article.

The components of pedagogical mastery of the future teachers of choreography (professional competence, personal qualities, educational technology, pedagogical tact, pedagogical creativity, humanistic orientation, culture of communication, teaching ability) are defined by the author on the base of psycho-pedagogical scientific exploring.

For the author's ideological convictions, the efficiency of formation of the pedagogical mastery of future teachers of choreography depends on several factors, such as: the desire to evolve; creative activity of the personality as a conscious and controlled process; purposefulness and skill to setting the priority goals, planning and foreknowledge the results of activity; adequate self-esteem; a favorable professional pedagogical circumstance. A number of pedagogical situations aimed at developing the pedagogical mastery for the purpose of the formation of the creative potential of the future teacher of choreography are proposed and the criteria for their evaluation are defined.

From the point of the author's view the acquirement of pedagogical mastery of the future teachers of choreography opens before them the new ways of achievement their professionalism and competence in the teacher's work, forms and realizes their creativity potential at the high level, allows to decide the tasks of educational work in the conditions of cooperation and co-creation.

Key words*: a future teacher of choreography, professional training, creativity potential, pedagogical mastery, pedagogical situations.*

УДК [378.147:792.8]:37.036

Ю. В. Петрова
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті актуалізовано проблему формування національної свідомості та етнокультурної компетентності вчителів хореографії засобами образів і лексики народно-сценічного танцю. Уточнюється визначення понять «етнокультурна компетентність», «педагогічний потенціал народно-сценічного танцю». Народно-сценічний танець стає змістовою основою етнокультурної компетентності, а методика її формування здійснюється на засадах регіонального підходу та активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів через запровадження тематичних ІНДЗ.

Ключові слова: *полікультура, компетентність, етнокультурна компетентність, регіональний підхід, майбутні вчителі хореографії, педагогічний потенціал народно-сценічного танцю.*

Постановка проблеми. Останнім часом найбільш актуальним у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема й хореографії, є компетентнісний підхід. У межах цього підходу фахова підготовка майбутніх учителів зорієнтована на формування певних компетентностей. Оскільки мистецтво має своє глибоке народне коріння, учитель мистецьких дисциплін серед іншого має володіти етнокультурною компетентністю. Така компетентність, насамперед, передбачає знання, уміння й досвід застосування народного мистецтва або його обробку в межах вирішення педагогічних завдань, при цьому найактуальнішими є саме ці різновиди етнокультурної спадщини, які поширені в певному регіоні. Етнокультурна компетентність дозволяє вчителю кваліфіковано застосовувати народне мистецтво у формування міжкультурної толерантності, поліетнічної художньої обізнаності учнів. Це особливо важливо в регіонах, де мешкають представники різних етносів.

Стосовно підготовки вчителів хореографії варто вказати на існуючі суперечності: між збільшенням попиту дітей і молоді до занять хореографії

та зменшенням державного замовлення щодо підготовки вчителів хореографії; між потужним педагогічним потенціалом хореографічного мистецтва, зокрема, народно-сценічного танцю у формуванні етнокультурної компетентності та відсутності цілеспарямованого непоширеного застосування цього потенціалу у вирішенні завдань патріотичного виховання, формування національної свідомості школярів в умовах отримання початкової та середньої освіти.

У підготовці вчителів хореографії етнокультурна компетентність формується на дисциплінах «Теорія і методика народно-сценічного танцю», а також може формуватися на дисципліні «Історія хореографії». Між тим, для ефективного та цілеспрямованого формування зазначеного виду компетентності має бути використаний етнокультурний та історико-культурний, ментальний потенціал хореографічного мистецтва., а також спеціально сформоване хореографічне мислення майбутніх викладачів хореографічних дисциплін. Як справедливо стверджує В Нікітін, хореографічна педагогіка вищої школи є відносно новою галуззю, а її теоретико-методична база ще знаходиться на стадії інтенсивного розвитку. Отже, актуальними стають дослідження, які спрямовані на «виявлення базових одиниць психологічних структур навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на формування художньо-творчого мислення майбутніх викладачів хореографії [7, 11]. Серед таких досліджень актуальними також є такі, що виявляють педагогічний потенціал і самого хореографічного мистецтва, його різновидів. Зокрема, вагомим потенціалом володіє народно-сценічний танець, який безпосередньо має вплив на формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. Але цей потенціал має бути відрефлексовано та організаційно застосовано у навчальному процесі.

Аналіз наукових досліджень. Проблема формування етнокультурної компетентності розкривається в науково-педагогічних дослідженнях через два концептуальних положення: положення мультикультурної освіти, що знайшло відображення в працях зарубіжних і вітчизняних науковців (І. Алексашенкова, В. Гаснюк, О. Грива, О. Гуренко, Л. Гусейнова, М. Іванюк, І. Квасниця, Т. Поштарьова, J. Banks, G. Gay, M. Craft, C. Sleeter та ін.) та компетентнісного підходу (І. Зимня, А. Хуторській, О. Овчарук), зокрема, в контексті полікультури (А. Ленд'єл-Сяркевич, Л. Майковська, Г. Ніколаї, О. Реброва, інші науковці).

Між тим, орієнтація на народну педагогіку також є концептуальною складовою у формуванні етнокультурної компетентності. Варто вказати на спадщину К. Д. Ушинського, Г. Сковороди, П. Каптерєва та ін. Узагальнюючи їх ідеї, китайська вчена У Іфан вказує, що обов'язковим є первинний етап опанування національною культурою, формування національної свідомості та культурної ідентифікації, після чого на наступному етапі необхідно прилучати молодь і до культурних надбань інших народів, різних етносів [13]. Питання культурної, національної ідентичності також є предметом досліджень вчених, зокрема, О. Реброва вказує на художньо-ментальні особливості процесу культурної ідентифікації [9]. О. Аракелян розглядає цю проблему крізь призму «прагнення історичної істини» [1]. М. Куранов актуалізує проблему міжнаціонального спілкування саме через контекст знанні інокультури, саме це знімає упереджене ставлення до будь-якої нації, знімає стереотипи формує не одне покоління людей [4].

Танець також є формою комунікації, при чому прадавньої. Про це пише В. Ромм, С. Шип та ін. Окрім того, в літературній і методичній спадщини видатних хореографів ідеться про посилання на історичні витоки народно-сценічної хореографії, зокрема, це виховні ідеї П. Вірського.

Між тим, питання формування фахових компетентностей учителів хореографії поки ще не знайшло відповідного вирішення в науковій літературі. Виключенням є окремі дослідження щодо художньої компетентності, естетичної компетентності майбутніх учителів хореографії (Лу Цяньцнь, О. Попова), фахових компетентностей у контексті художньо-комунікатвиного досвіду (О. Реброва), музичних компетенцій (Л. Пушкар). Слід вказати й на дослідження в галузі професійної освіти, що присвячені різним аспектам професійної підготовки хореографів. Це, передусім, дослідження В. Нікітіна, Л. Андрущук, О. Бурля, С. Забредовський, Ю. Ростовська, О. Таранцева та інших науковців, перелік яких на сьогодні ще не є достатнім.

Мета статті – розкрити педагогічний потенціал народно-сценічного танцю у формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, уточнимо сутність етнокультурної компетентності. По-перше вкажемо на те, що вивчення мистецтва й набуття фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії здійснюється в умовах полікультурного середовища. Китайська

вчена У Іфан розкриває сутність поняття «полікультурне етнохудожнє середовище навчального процесу», в її дослідженні це соціокультурний феномен, що виникає в результаті культурно-діалогічного використання етнічних художніх традицій та продуктів народної художньої творчості як резерву педагогіки мистецтва в освітніх процесах, які враховують особливості етнічного складу регіонів контактного проживання представників різних етнокультур [12, 7]. Учені О. Олексюк та О. Реброва визначають актуальність і розкривають сутність поняття «міжкультурна компетентність». Міжкультурна компетентність – якість соціокультурного спрямування, яка забезпечує соціальну та культурну адаптацію, мобільність, орієнтацію особистості в умовах полікультурного середовища на основі знань, толерантного ставлення, поваги і до культурних цінностей представників різних етносів і народів, що проживають на спільній території. Міжкультурна компетентність як соціокультурний феномен може охоплювати і професійну сферу, зокрема, для фахівців у галузі педагогіки мистецтва вона ґрунтується на художній ідентифікації та культурному плюралізмі [8, 20]. Безпосередньо етнокультурна компетентність як фахова якість вчителя музики визначена в дослідженні Лу Лу. Це професійно значуща інтегративна якість особистості, що сполучає в собі мотиви пізнання, прийняття загального і специфічного рідної культури як цінності; знання законів, способів життєдіяльності та розвитку полікультурного світу й уміння застосовувати їх на практиці виховання майбутнього учня як людини Культури [5, 16].

Звертаємо увагу на наукову статтю В. Косиченко [3], що присвячена аналізові наукових концепцій підготовки майбутніх учителів хореографії до виховання молоді на засадах етнокультурних традицій. Дослідниця узагальнює різні аспекти наукових концепцій: історичні (П. Чубинський, М. Максимович, В. Іванов, П. Іванов, М. Сумцов, Г. Квітка-Основ'яненко, М. Костомаров, О. Потебня.); – мистецтвознавчі (Г. Березова, А. Ваганова, К. Голейзовський, Р. Захаров, В.Уральська, А. Мессерер, Л. Цветкова); – методичні (О. Бурль, О. Жиров, С. Забредовський, О. Таранцева); – етнопедагогічні (фольклористичні аспект (О. Барабаш, Б. Колногузенко, О. Лімaнська, О. Тіщенко), що дозволило актуалізувати питання етнокультурної підготовки вчителів хореографії та розробити методологічне підгрунтя цього процессу.

Ураховуючи всі пропоновані визначення, відповідно до підготовки майбутніх учителів хореографії, ми розуміли етнокультурну компетентність учителів хореографії як фахову інтегровану якість, що

характеризується знаннями історико-культурних, художньо-ідентифікаційних, національно-ментальних основ народно-сценічної хореографії та досвід їх застосування у виконавській, композиційній і хореографічно-виховній діяльності.

Змістову основу такої компетентності складає сам феномен народно-сценічної хореографії та його етнокультурний педагогічний потенціал.

Розкриємо його більш докладно.

Як пише В. Косиченко, у професійній підготовці майбутнього вчителя хореографії етнопедагогічний аспект відіграє важливу роль, оскільки в основу сучасного виховання підростаючого покоління покладений культурно-історичний досвід українців, етнічні виховні традиції та надбання [3]. Але саме ці культурно-історичні витоки були та є факторами еволюції танцювальної лексики, зокрема й народної хореографії. Як справедливо стверджує Настюков, зміст і виразні засоби народного танцю в усі часи розвивалося відповідно до змін, що відбувались у житті[6, 5].

Так, наприклад, у силу історичних подій у розвитку України, зокрема, історії Запорізької Січі, серцевину якого складало козацтво, вагомим чинником життя та розвитку традицій і культури стали постійні походи козацького війська. Це стало відбиватися в творчості козаків, яке сполучалося з їх постійним тренуванням. Отже, танці стають саме тим видом мистецтва, яке задовольняло потребу у творчості та тренуваннях водночас. Танці козаків відрізнялися войовничим, у них відбивається й характер козаків, їх вміння добре володіти конем, шаблею і ще багатьма іншими елементами військового, життя, побуту, що відображалося на лексиці танців. Проте згодом, зміни в житті козаків змінюють і призначення танців. У них вкраплялись елементи лірики, любові до матері, до жінки. Але все одно збереглися риси характеру Запорізького війська: войовничість, сила і широта, легкість і політ, усе це відбивалося й на складності рухів. Це, насамперед, такі танці, як «Повзунець», чоловічий танець-гра побудований на технічно складних елементах з властивим українцям гумором, танець «Запорожці» – військово-героїчний танець, в якому відображена вірність рідній землі, показаний ритуал військовій присязі.

Поступово фольклорний танець розвивається, його виконання потребує високої майстерності, а отже й – професіоналізму. Це стає вагомим чинником того, що народний танець виходить на «велику сцену», але він потребує й певної обробки, за аналогією з народною музикою, що увійшла до

класичного репертуару баяністів, акордеоністів завдяки гарним обробкам, це й відомі всьому світу колядки й щедрівки в обробці М. Леонтовича, що також увійшли до репертуару славетних хорових колективів. Народний танець має своїх талановитих майстрів, що подарували світу духовність і щирість українського народного танцю, зробивши його обробки та сценічне втілення. Це такі постаті, як В. Верховинець, В. Авраменко, П. Вірський, М. Болотов, К. Василенко та інші.

З педагогічної точки зору варто вказати, що, окрім створення сценічних шедеврів народної хореографії, створення цікавих танцювальних колективів, зазначені хореографи ще й залишили методичну, історико-культурну спадщину з питань народно-сценічного танцю, яка не втратила своєї значущості й сьогодні. Вивчення цих праць має складати основу формування етнокультурної компетентності майбутніх викладачів хореографії.

Так, у 1919 році В. Верховинець видає книгу «Теорія українського танцю» [2]. Ця книга не втратила актуальності, оскільки в неї систематизовано та науково обґрунтовано цінний матеріал щодо характерних танцювальних рухів, які є основою української народної хореографії.

Його справу продовжили В. Авраменко, його учень і послідовник. Але його спадщина створена саме через відображення історії України в народному танці, зокрема, такі його та виконавські втілення образів, як-от: «Великдень на Україні», «Гонта», «За вільну Україну», «Запорізький козак», «Сон Катерини», «Чумак». Вважається, що саме він увів український танець окремим жанром народно-сценічної хореографії.

Можна згадувати безліч прізвищ українських хореографів, які творчо та натхненно працювали в умовах еміграції, у діаспорі. Їх педагогічна спадщина також є цінним доробком становлення української хореографічної освіти. Так, наприклад, відома танцюристка й викладач Н. Тиравська, яка працювала в ансамблі танцю «Веселка», що створений був у Сіднеї, та викладала у студіях українського танцю у містах Брізбані й Аделаїді. Її учнями були М. Шлікмахер, Г. Станкевич та ін. Найвідомими постановками у балетмейстерському доробку є такі хореографічні композиції «У Києві, на Подолі...», «Козацька сюїта», «Ніч на Івана», «Українська сюїта».

Варто згадати й наукові доробки та історико-хореографічні праці К. Василенка. Серед них є такі, що описують народні танці, зокрема українські, їх образи, лексику, а є й таки, що мають цілком методичну значущість: підручники і навчальні посібники з теорії та історії

українського танцю. Підручник з хореографії В. Литвиненка «Образи народної хореографії» (2008), у якому узагальнюється національна концепції хореографічної спадщини П. Вірського, його стильові особливості, багатожанрові підходи у діяльності балетмейстера, методи та принципи створення хореографічних постанов. У посібнику подаються приклади української народно-сценічної хореографії, що були створені П. Вірським, їх аналіз.

Отже, бачимо, що не зважаючи на досить молоду галузь – хореографічно-педагогічну освіту України, підґрунтям її є тривалі, багаторічні творчі пошуку та здобутки видатних хореографів України, які залишили творчо-постановчу та науково-педагогічну спадщину. У їх працях не йдеться про етнокультурну компетентність учителя хореографії, між тим, у змісті їх доробків є усе необхідне для осягнення етнонаціональної хореографічної культури українців, зокрема й з точки зору різних регіонів України.

Наша методична робота, що зорієнтована на формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів хореографії спрямована на дотримування регіонального підходу. З одного боку, ми враховуємо загальновизначений принцип народно-хореографічного поділу на 5 існуючих зон [10; 11], а саме:

1 зона – Центральна Україна. До неї входять: Київська, Полтавська, Сумська, північ Харківської, Черкаська, Південь Житомирської, північ Дніпропетровської та Запорізької областей. Цей регіон характеризує те, що зазвичай прийнято вважати загальноукраїнським. Танцювальна культура цього регіону дуже багата й різноманітна. Тут побутують і гопаки, і козачки, веснянки, хороводи та інші танці.

2 зона – Полісся. Тут особливо позначається географічне положення, кліматичні умови тощо. До Полісся входять: Волинська, Рівненська, північ Київської і Житомирської, південний схід Львівської та деякі частини інших областей. Природа й особливий рід занять породили в цьому краю і своєрідну манеру виконання танців: кроки дрібні з прискоком, обережні, мало чим схожі на рухи танців степової України. Під час навчання необхідно вказувати на це студентам. Найбільш поширеним танцем Полісся є «Крутяк», що позначає «кружляти» – «крутитися». Так само часто зустрічається тут «Полехській гопак» і «Полехській козачок», вони є різновидами загальновідомого українського гопака.

3 зона – Поділля. Регіон України, що примикає до Карпат і виходить до кордону з Угорщиною, Румунією, Чехією. До цієї зони входять

Хмельницька, Тернопільська, південний захід Івано-Франківської областей. У цих місцях здавна розвивалося вівчарство, скотарство, які мають вирішальне значення в оформленні побуту й культури цього краю.

4 зона – Карпати, найбільша в етнографічному плані зона. Культура тут дуже багата та своєрідна, часом навіть контрастна одна одній. Гуцули, буковинці, бойки, станіславці, верховинці й безліч інших народностей, що населяють Карпати, усі мають свою пісенно-танцювальну культуру, свій костюм, свої звичаї та обряди. [10].

5 зона – це зона Криму, що сьогодні є окупованим, але до цієї зони також прилигають південні областями України. Сюди входять: Одеська, Миколаївська, Херсонська, південь Запорізької та Дніпропетровської областей.

Ми дотримуємося регіонального підходу саме до Півдня України, Одеської області, тобто акцент робимо на пошуково-дослідницькі творчі завдання для студентів саме з образів, лексики народної хореографії тих націй, що мешкають в Одесі й Одеській області та на Півдні України.

Організаційними формами переважно є ІНДЗ з пошуку інформації про народні танці, традиції, культурні цінності, ментальність націй і народів, яка знаходить відображення в народних танцях, їх образах, лексиці тощо.

Висновки. Таким чином, ми визначаємо етнокультурну компетентність учителів хореографії як фахову інтегровану якість, що характеризується знаннями історико-культурних, художньо-ідентифікаційних, національно-ментальних основ народно-сценічної хореографії та наявністю досвіду їх застосування у виконавській, композиційній і хореографічно-виховній діяльності. Змістовною складовою формування такої компетентності є народно-сценічна хореографія та її етнокультурний педагогічний потенціал. Ми визначаємо його як системне явище мистецтвознавчого, виконавського, методичного та педагогічного аспектів хореографії, що *поєднують* сукупність образних, лексичних властивостей народного танцю, які сформовані на основі ціннісних орієнтацій, етноментальних особливостей, історичних аспектів розвитку націй та народностей, з *можливістю передавати* їх з покоління до покоління, здійснюючи як етнічний зв'язок поколінь, формуючи національну свідомість (внутріетнічна хореографічна спадщина), так і міжетнічний зв'язок поколінь різних народів, що мешкають на спільній території (міжетнічна хореографічна спадщина). Саме через засвоєння лексики народно-сценічного танцю на засадах регіонального підходу та активізації пізнавально-пошукової

діяльності студентів через систему ІНДЗ під час вивчення дисциплін «Історія хореографічного мистецтва», «Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю» ефективно формується етнокультурна компетентність майбутніх учителів хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракелян О. В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполіса : дис. … канд. пед. наук спец. 13.00.01 «Общая педагогіка» [Электронный ресурс] / Офелия Вазгеновна Аракелян. – Москва, 1997. – 135 с.

2. Верховинець В. М. Теорія українского народного танцю. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с.

3. Косиченко В. А. Сутність наукових концепцій підготовки майбутніх учителів хореографії до виховання молоді на засадах етнокультурних традицій [Електронний ресурс] / В. А. Косиченко // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. "Засоби навчальной та науково-дослідної роботи". – 2013. – Вип. 40. – С. 111–121. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2013_40_14

4. Куранов М. Культура межнационального общения / М. Куранов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 41-44.

5. Лу Лу. Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України і Китаю : автореф. дис. … канд.пед.наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Лу Лу. – Київ, 2014. – 21 с.

6. Настюков Г. А. Народный танец на самодеятельной сцене. (Советы балетмейстера) / Г. А. Настюков. – М. : Профиздат, 1976. – 64 с.

7. Никитин В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Никитин Вадим Юрьевич. – Москва, 2007. – 57 с.

8. Олексюк О. Межкультурная компетентность студентов в координатах духовности / О. Олексюк, Е. Реброва // The Caucasus. – Tbilisi, Georgia, 2015.– April-june.– Volune 08.– ISSUE 02. – p. 17-21.

9. Реброва Е. Е. Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной

образовательной среды Ars inter culturas. – Słupsk : Akademia Pomorska w Słupsku. – 2014. – № 3. – S. 137–153.

10. Соціально-економічна географія України [под ред. О. Шаблія]. – Львів : Світ, 1998. –640 с.

11. Танок [Електронний ресурс] / Духовність і культурна спадщина України. – Режим доступу :

http://ridna-ukraina.com.ua/dance – Загол. з екрана.

12. У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / У Іфан. – Київ, 2012. – 21 с.

13. У Іфан. Сутність етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики / У Іфан // Науковий вісник Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського : збірник наукових праць). – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – № 1–2. – С. 191–197.

РЕЗЮМЕ

Петрова Ю. В. Народно-сценический танец как средство формирования этнокультурной компетентности будущих учителей хореографии.

В статье актуализирована проблема формирования национального сознания и этнокультурной компетентности учителя хореографии средствами образов и лексики народно-сценического танца. Цель статьи: раскрыть педагогический потенциал народно-сценического танца в формирование этнокультурной компетентности будущих учителей хореографии. В результате анализа научных источников уточнено понятие этнокультурной компетентности учителей хореографии – это профессиональное интегрированное качество, характеризующееся знаниями историко-культурных, художественно-идентификационных, национально-ментальных основ народно-сценической хореографии и наличием опыта их применения в исполнительской, композиционной и хореографическо-воспитательной деятельности. Содержательной составляющей формирования такой компетентности является народно-сценический танец и этнокультурный педагогический потенциал. Определена сущность такого потенциала. Педагогический потенциал народной хореографии интерпретируется как системное явление искусствоведческого, исполнительного, методического и педагогического

аспектов хореографии, сочетающие образные, лексические свойства народного танца, сформированные на основе ценностных ориентаций, этноментальных особенностей народов, исторических аспектов развития наций и этносов, и педагогические возможности передавать их из поколения в поколение, осуществляя как этническую связь поколений, формируя национальное сознание (внутриэтническое хореографическое наследие), так и межэтнические связи поколений разных народов, проживающих на общей территории (межэтническое хореографическое наследство). Именно через усвоение лексики народно-сценического танца на основе регионального подхода и активизации познавательно-поисковой деятельности студентов через систему ИНИЗ (индивидуально-научные исследовательские задания) при изучении дисциплин «История хореографического искусства», «Теория и методика преподавания народно-сценического танца» эффективно формируется этнокультурная компетентность будущих учителей хореографии.

***Ключевые слова**: поликультура, компетентность, этнокультурная компетентность, региональный подход, будущие учителя хореографии, педагогический потенциал народно-сценического танца.*

SUMMARY

Petrova Yu. Folk-stage Dance as Means of Formation of Ethnocultural Competence of Future Teachers of Choreography.

The article has actualized the problem of formation of national consciousness and ethnocultural competence of the teacher of choreography by means of images and terminology of folk dance. The article aims at revealing the pedagogical potential character dance in the formation of ethnocultural competence of the future teachers of choreography.

The analysis of scientific sources has clarified the concept of ethnocultural competence of choreography teachers as a professional integrated quality, characterized by knowledge of historical and cultural, artistic and identity, national mental foundations of the people's stage choreography and the availability of experience of their use in performing, composition and dance and educational activity.

The substantial part of the formation of such a competence is a folk stage dance and ethno-cultural pedagogical potential. The essence of such notion is defined by the author. The pedagogical potential of folk choreography is interpreted as a systemic phenomenon of art history, executive, methodological and pedagogical aspects of the choreography, combining figurative, lexical

features of folk dance formed on the basis of value orientations, ethnomentality features of nations, historical aspects of the development of nations and ethnic groups and educational opportunities pass them on from generation to generation, carrying out as an ethnic link between generations, forming the national consciousness (intraethnic choreographic heritage) and inter-ethnic communication of various generations of people living in a common area (inter-ethnic choreographic legacy). It is through mastering terminology of folk dance based on a regional approach and activate cognitive-search activity of the students through the system of ISRT (individual scientific research tasks) while studying the subjects «History of choreographic art», «Theory and methods of teaching folk dance», so ethno-cultural competence of future teachers of choreography is effectively formed.

Key words: *polyculture, competence, ethno-cultural competence, regional approach, future teachers of choreography, teaching potential of folk dance.*

УДК 378.013 + 371.3+780.7+782

Чен Люсін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СУТНІСТЬ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті актуалізована проблема творчих якостей майбутніх учителів, викладачів у контексті обраного фахового напряму. Для цього уточнено сутність понять «якість» та творчі якості і споріднені до них поняття за змістом: творчі здібності, творча активність тощо. Предметом дослідження стають творчі якості викладача вокалу; обґрунтовано інтегрований характер таких якостей. Показано, що творчі якості майбутнього викладача вокалу зумовлені специфікою володіння вокальним голосом, який потребує власного настроювання. Специфічна вокально-виконавська рефлексія є засобом творчої самореалізації, що здійснюється через настроювання голосу: його тембральності, вокальних артикуляцій, стильової та образної відповідності. Творчі якості представлені інтегрованим комплексним утворенням, що охоплює три типи творчих фахових властивостей: педагогічні, художньо-виконавські, вокально-індивідуальні.

Ключові слова*: категорія «якість», творчі якості, творча діяльність, вокальна художньо-виконавська діяльність, майбутні вчителі музики, викладачі вокалу.*

Постановка проблеми. Мистецька освіта, передусім, покликана розвивати творчі здібності та якості особистості. Саме завдяки розвинутій уяві, умінням мислити нестандартно, оригінально, знаходити цікаві вирішення проблем сьогодення особистість у будь-якій галузі виробництва буде конкурентоздатною. Але для творчого розвитку вчителів музики, фахівців у галузі музичної освіти не достатньо лише оволодівати музичним виконавством, оскільки вони в майбутньому покликані формувати креативність та розвивати творчій потенціал в учнях. Це спонукає до визначення саме таких якостей, які з одного боку охоплюють творчо-виконавський ресурс особистості музиканта, а з іншого, творчі якості фахівця, що кваліфіковано застосовує мистецтво у вирішенні завдань розвитку іншої творчої особистості.

Якщо розглядати зазначену позицію в контексті музично-виконавської діяльності, то можна конкретизувати певні універсальні творчі риси особистості вчителя музики, або музиканта-виконавця: це образне мислення, артистизм, емоційність, здатність до заглиблення в духовний світ героя твору. Між тим, можуть бути визначені й унікальні творчі якості, зумовлені особливостями виконавської спеціалізації. Навіть, творче мислення хорового диригента може відрізнятися від творчого мислення диригента симфонічного оркестру. Це зумовлено педагогічним, розвиваючим потенціалом та художньо-виражальними особливостями музично-виконавських видів творчості.

У формуванні творчої особистості вчителя музики в класі постановки голосу, або викладача вокалу вже під час навчання в магістратурі, актуальним стає визначення як загально-творчих, так і специфічно-творчих якостей студента-співака.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку творчої особистості розглядаються з різних точок зору в різних галузях гуманітарного знання: філософії, соціології, психології, мистецтвознавства, педагогіки, музичної педагогіки. Філософія творчості представлена через категорію розвитку, а також через духовну сферу особистості (М. Горлач, В. Кремень, В. Петрушенко, В. Рибалка, С. Щерба). С. Клюєва досліджувала проблему девіантності творчої особистості, зокрема, геніальність як особливий вид девіантності; соціологічно-культурологічного акценту набувають дослідження, що розглядають професійну діяльність як можливість особистості до творчої самореалізації та соціальної активності (Д. Богоявленська, Г. Волков, П. Кравчук, Н. Мартинович, Т. Резнік, В. Сластьонін, М. Шишкова, інші науковці). Особлива увага приділена дослідженням феномена творчості в психології, зокрема, питанням психології творчості присвячені праці Л. Виготського, Є. Ільїна, Я. Пономарьова, В. Овчиннікова, Е. Яковлевої. Не менш значущими є дослідження педагогічної творчості. Так, наприклад, С. Сисоєва порушує питання формування особистості, здатної до творчої самореалізації [10]. При цьому вчена вказує на якості, що забезпечують творчу самореалізацію, але визначає їх за логікою підсистем: підсистема спрямованості, підсистема характерологічних особливостей особистості; підсистема творчих умінь; підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів [10, 16].

Стосовно підготовки вчителів музики в класі постановки голосу, викладачів вокалу, співаків можна констатувати широкий спектр питань і

проблем, які є предметом наукової рефлексії. Звертаємо увагу на проблеми в менталітеті співаків, що певним чином торкається питань їх професійних якостей (О. Оганезова-Григоренко), методичної підготовки майбутніх співаків і вчителів музики-вокалістів (Л. Василенко, Ван Лей, О. Далецький, О. Довгань).

Різноманітні аспекти вокального виконавства також торкаються питань розвитку особливих якостей. Так, наприклад, художня комунікативність стає якістю, що необхідна у вокальній художньо-виконавській підготовці вчителя; Ван Лей закцентовує увагу на артистизмі, а Пан На – на готовності до інтерпретації вокальних творів. Між тим, чіткої теоретичної моделі творчих якостей викладача вокалу та розкриття сутності цього феномену ґрунтовно не розкрито.

Мета статті – розкрити сутність творчих якостей студента-вокаліста на основі узагальнення теоретичних досліджень стосовно творчих якостей і споріднених понять.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж підійти до обґрунтування творчих якостей студента-вокаліста, уточнимо поняття «якість» у педагогічному контексті.

Відомо, що «якість» є категорією, яку застосовували у своїх категоріальних системах мислителі минулого, зокрема Аристотель, Кант і Гегель. Так, наприклад, система Аристотеля нараховує десять категорій: «Субстанція», «Кількість», «Якість», «Відношення», «Простір», «Час», «Стан», «Дія», «Володіння», «Страждання». Ці категорії складали основу методології наукового мислення і пізнавальної діяльності людини. Так далі саме за пізнавально-світоглядною функцією категорій мислителі визначали їх домінуючу роль у філософських системах. За поясненнями А. Маковельського, Кант розробив теорію суджень, за допомогою яких розробляються нові знання [6], саме клас якості в типології суджень є другим і містить у собі такі ознаки, як: реальність, заперечення й обмеження. Саме, за тлумаченням Канта, категорії – це узагальнені форми, у яких ми розмірковуємо про все, що сприймаємо апріорно (перед досвідно), а також форми суджень, які упорядковують наш досвід [3]. Звертаючись до розуміння категорії якості Гегелем, наголосимо на його діалектиці, згідно якої, без якості, що властива предмету, не може бути самого предмету [1]. Але воно може бути суперечливим, містити тотожність і розбіжність, реальність і заперечення, щось і дещо інше, кінцевість і нескінченність, взаємоперетворення протилежностей [11].

Стосовно педагогічної галузі, то можна вказати на активне застосування Аналізу категорії якості, зробленого А. Фрайманом [11], Л. Матроніною [7], який показує, що вона пройшла певний шлях становлення і стала важливим інструментарієм для ідентифікації властивостей предметів. між тим, її диалектичність зв'язана не лише з категорією кількості, що на практиці виявляється через зміни якості залежно від кількісних параметрів тієї або іншої властивості, але й з аксіологічним виміром. Останній є наслідком заглибленого ставлення до філософії духовності, до розуміння вищих критеріїв буття та життєтворчості людини. На думку Л. Матроніної, якість є соціокультурним феноменом, який охоплює не тільки суттєві властивості об'єкта, але і його функціонально-смислову значущість для людини й суспільства. Якість набуває ціннісного смислу якщо розглядати її як артефакт, що створений у процесі цілеспрямованої життєдіяльності людини, у межах суб'єктно-об'єктних, суб'єктно-суб'єктних відношеннях [7]. Головною тезою, з якою ми повністю погоджуємося, є теза про духовність особистості як вищу якість, що надає особистості цілісності.

Стосовно педагогічної галузі, то можна вказати на активне застосування Категорії якості в контексті управління освітніми процесами. Зокрема, це праці В. Беспалько, В. Бодар, А. Губа, Е. Злобіна, З. Курлянд, С. Міщенко інших науковців. Управління освіти вченими розглядається через здійснення моніторингу її якості, особливо актуальним це стає в контексті євроінтеграції українського освітнього простору, а також у контексті конкурентоспроможності фахівців. Для цього визначаються технології діагностики якості: фахове тестування, розробляються критерії оцінювання тощо. Найбільш важливим і цікавим для науковців такі розробки стають відповідно до фахових або професійних компетентностей особистості. Перед діагностикою здійснюється етап їх теоретичного висвітлення та обґрунтування. Як пише О. Реброва, звичні в теоретичних концепціях минулого знання, уміння, навички сьогодні набувають нового значення. По-перше, вони стають виміром професійних потенцій особистості, у яких фахові знання та сформовані навички й уміння є основою самоідентифікації особистості як фахівця. По-друге, закцентовують увагу на додаткових компонентах професійної підготовки фахівця, а саме: цінностях, ставленні до професійних явищ. Саме це зумовлює визначення аксіологічного підходу як методологічну базу в питаннях професійної компетентності вчителя [8, 133–134]. Отже, аксіологічний підхід орієнтує нас до оцінювання найякіснішого рівня фахової підготовки вчителя.

Якість освіти, за думкою О. Реброві, – ознака результативності освітньої діяльності на основі визначеної, запроектованої та втіленої в практику системи набуття знань, розвитку здібностей, накопичення досвіду, сформованості навичок та умінь, потенціалу самостворення та перетворення, що у сукупності задовольняє потребу суспільства та сприяє особистості в її прагненні самореалізуватися в якості фахівця, здатного розширювати межі своєї фахової компетентності, залучаючи компетенції з інших галузей знань[9, 153].

Якщо дотримуватися такої логіки, то слушною стає думка про фахову, професійну ментальність як фактора підвищення якості освіти, а сама фахова, або професійна ментальність – є сукупністю певних якостей, що з одного боку, властиві спільноті фахівців, а з іншого, властиві індивідуальному виявленню особистості у фаховій діяльності. До вчителя музики більш дотичними до сфери діяльності та практично актуальними є творчі якості. Між тим, основою розвитку таких якостей є безпосередньо творчий процес. Як пише С. Сисоєва, «творчість є цілісний процес реалізації та самореалізації особистості. У процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості та здійснюється їх розвиток. Особливості процесу творчості полягають у тому, що його перебіг впливає на результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого суб'єкта творчості [10, 113]. Виходячи з того, творчі якостей – це процес і результат творчої діяльності майбутнього вчителя, які формуються поступово, продовж навчання та фахового становлення, але за умов стимулювання творчого самовираження, творчої активності студентів, що розвиває їх індивідуальний творчій потенціал, творчі здібності .

За визначенням С. Ковальової, творча активність учителя музики – психологічна якість, що визначається дієвим станом емоційної готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності за межами стандартних ситуацій. У творчій активності вчителя музики виявляється його здатність до неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, продуктивний пошуково-перетворювальний характер музичної та музично-педагогічної діяльності, що містить в собі гуманний духовний світ з усіма характерними ознаками творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін [4].

Отже, підкреслюємо два аспекти визначення, що характеризують творчу активність, на які ми звертаємо увагу в контексті осмислення творчих якостей особистості: відповідність до гуманної духовної сфери та

детермінованість внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін. Останні ми розуміємо як прагнення особистісних якісних перетворень, які можуть бути свідомими, а може й позасвідомими.

Ю. Дворник у своєму дослідженні визначає творчі якості як комплекс суттєвих рис, ознак та властивостей, які забезпечують успішність творчої діяльності й виявляються в особливостях перцепції, інтелекту, характеру й мотивації. Будучи характеристиками, що актуалізуються лише у процесі творчості, вони складають динамічну структуру, ядром якої виступає творчий пошук [2, 17].

Приймаючи до уваги пропоноване визначення, ми закцентуємо на специфіці творчої діяльності, творчих здібностей та активності творчого пошуку, які зумовлені фаховим видом творчості. У нашому дослідженні предметом наукових розвідок є творчі якості студента-вокаліста, майбутнього вчителя музики. Це є педагогічною проблемою, оскільки специфіка діяльності вчителя як вокаліста, як викладача вокалу мають загальні творчі якості, необхідні для вчителя музики, а також специфічні творчі якості, які необхідні для здійснення вокальної педагогічної та виконавської творчої фахової діяльності.

Питання загальних творчих якостей вчителя музики прямо або опосередковано пов’язано з питанням професіограми представників цієї фахової педагогічної спеціальності. Наприклад, О. Лобова визначає такі специфічні якості вчителя музики, які, з нашого погляду, належать саме до творчих: музично-педагогічне мислення (здатність до проектування, здійснення й реалізації музично-освітнього процесу); особистісна професійна позиція та методологічна культура вчителя музики; музично-педагогічна інтуїція, що забезпечує індивідуальне бачення проблем і шляхів їх розв’язання тощо [5]. Окрім того, вчена вказує на певні функціональні напрями діяльності [5, 463], які, на нашу думку, зумовлюють сформованість відповідних якостей. Так, наприклад, дослідна діяльність потребує спеціальних творчих якостей: допитливості та музично-пізнавальної ініціативи; проектувальна діяльність зумовлює творчу винахідливість; конструктивна функція діяльності потребує спеціального педагогічного мислення, що гармонізовано з музичним мисленням; комунікативна функція логічно вимагає комунікабельності й емпатійності, а організаторська функція – організаційну культуру, самоорганізацію.

Сутність структурних елементів фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін розкриває О. Реброва, при цьому також застосовує

відповідність якостей трьом видам навчальної діяльності: виконавська, художньо-педагогічна та науково-дослідницька [9, 246]. Відповідно до них докладно подаються якості, серед яких, на нашу думку, є суто творчі: гнучкість і мобільність емоційного ставлення до творів, що виконуються (емоційний досвід); цілеспрямованість творчого виконавського ресурсу на досягнення художньої мети в інтерпретації твору; артистичність, спрямованість на інтонаційно-переконливу інтерпретацію; творча самостійність і корегування виконавського процесу; мотивація самореалізації, виконавська свобода. Зазначені якості відповідають виконавському процесу. Художньо-педагогічна креативність, художньо-творча комунікативність художньо-педагогічній діяльності. Дослідницька зацікавленість; наполегливість у прагненні розкрити сутність явищ і причин їх динамічних змін; інноваційний потенціал; інтегративність операцій мислення (наукового та художньо-образного) науково-пізнавальної, дослідницької діяльності.

Отже, виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що вчені вказують на якості, які з одного боку, забезпечують успішність навчального процесу, а з іншого, розвиваються саме в певних видах фахового навчання, що й забезпечує процес розвитку творчої особистості, здатній до самореалізації в обраній сфері творчої діяльності.

Стосовно майбутніх учителів вокалу, художньо-творча вокальна виконавська діяльність зумовлює й відповідні якості. Так, наприклад,Чжан Яньфен у процесі побудови компонентної моделі вокальної художньо-виконавської підготовки вводить «художньо-артистичний компонент», який складається з таких якостей: музичність – артистизм; здібності (художня емпатія, комунікабельність, художньо-ігрова мобільність (швидке переключення); художньо-педагогічні навики (вокально-інтонаційні, супутно-виконавські) [12, 61]. Основною творчою якістю є прагнення творчого самовираження. Але дослідник не називає це творчою якістю. Ми приймаємо за основу теоретичні узагальнення вченого, але вважаємо, що умотивованість творчого самовираження – саме ця інтегрована творча якість, яка концентрує розвиток усіх інших.

Для студента-вокаліста творчі якості зумовлені специфікою володіння їх основним музичним інструментом – вокальним голосом, який потребує власного настроювання. У процесі вивчення вокальних творів, входячи в образ героя, вокаліст має творчо ставитися до настроювання свого голосового апарату. Окрім технік вокального співу, творчого осмислення та емоційного охоплення потребує стильова, художньо-

змістова та образно-інтонаційна складова твору, саме вони є орієнтирами та чинниками творчого «настроювання» вокального голосу виконавця. Отже, специфічна вокально-виконавська рефлексія є засобом творчої самореалізації, що здійснюється через настроювання голосу: його тембральності, вокальних артикуляцій, стильової та образної відповідності.

Висновок. Виходячи із сутності феномену творчості, обґрунтованої в педагогіці та психології смисло-структурних аспектів творчої особистості, розглянутих у дослідженнях фахових якостей учителя музики та особливих якостей студента-вокаліста, відповідних до вокальної художньо-виконавської діяльності тощо було визначено сутність творчих якостей майбутніх учителів музики відповідно до їх фахової виконавської діяльності – вокального співу. У нашому дослідженні це інтегрована, полімодальна структура, що є процесом самореалізації та результатом творчої діяльності майбутнього вчителя, які формується поступово, продовж навчання та фахового становлення й забезпечує вчителеві музики-вокалісту духовну спрямованість і цілісність, оскільки охоплює три типи творчих фахових властивостей: педагогічні, художньо-виконавські, вокально-індивідуальні, котрі у навчальному та виробничому процесах взаємодоповнюються, концентрують і детермінують внутрішньо-емоційну потребу, рефлексію творчого пошуку на самовираженння у вокальному виконавстві як соціокультурному феномені, спрямованому на творчій розвиток учнів. Саме в цьому й полягає педагогічний контекст творчих якостей майбутнього викладача вокалу, професійна діяльність якого здійснюється переважно в освітній галузі.

Визначення структури зазначеного феномену – процес складний і потребує не лише теоретичних узагальнень, а й практичного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель Г.-В. Науки логики. В трех томах .[Электронный ресурс] / Гегель Том I-II-III. – М. : Мысль (Серия «Философское наследие» ТТ. 37, 43, 48). – Режим доступа :
http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/logika/gegel_nauka_logiki_v_3_tomakh_tom_1_2_3/18-1-0-401.

2. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ю. Ф. Дворник. – Київ, 2013. – 20 с.

3. Кант И. Критика чистого разума [Электронный ресурс] / И. Кант // Собр соч. в 6 т. – Т. 3. – Режим доступа :

http: // ru.books.wikia.com/wiki/

4. Ковальова С. В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. … канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [Електронний ресурс]/ С. В. Ковальова. – Київ, 2007. – 21 с. – Режим доступа :

http://disser.com.ua/content/340158.html.

5. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика : [монографія] / Ольга Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

6. Маковельский А. О. История логики / А. О. Маковельский. – М. : «Кучково поле», 2004. – С. 408–409.

7. Матронина Л. Ф. Концептуали зация категории «качество» в историко-философской ретроспективе [Электронный ресурс] / Лилия Федоровна Матронина // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации, 2009. – Выпуск № 142. – Режим доступа :

http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-kategorii-kachestvo-v-istoriko-filosofskoy-retrospektive.

8. Реброва О. Є. Духовна компетентність майбутніх учителів мистецьких дисциплін: аксіологічний аспект / О. Є. Реброва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Каменець-Подільский : П.П. Мошак М.І., 2006.– Випуск ІХ.– С. 133–137.

9. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.02– теорія і методика музичного навчання ; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / О. Є. Реброва. – Київ, 2014. – 595 с.

10. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / С. Сисоєва. – Київ, 2006. – 345 с.

11. Фрайман А. С. «Качество» как философская категорія [Электронный ресурс] / Антон Семёнович Фрайман // Вестник Челябинского государственного университета, 2012. – Выпуск № 9 (263). – Экономика. Выпуск № 37. – С. 46–51. – Режим доступа :

http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-kak-filosofskaya-kategoriya

12. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Чжан Яньфен. – Київ, 2012. – 253 с.

РЕЗЮМЕ

Чен Люсин. «Сущность творческих качеств студента-вокалиста как педагогическая проблема».

В статье актуализирована проблема творческих качеств будущих учителей, преподавателей в контексте выбранного профессионального направления. Для этого уточнена сущность понятий «качество» и творческие качества, а также родственные им понятия: качество образования, творческие способности, творческая активность и другие. Предметом исследования становятся творческие качества преподавателя вокала. Цель статьи – раскрыть сущность творческих качеств студента-вокалиста на основе обобщения теоретических исследований по проблеме творческих качеств в педагогической науке. Исходя из сущности феномена творчества, обоснованных в педагогике и психологии смысло-структурных аспектов личности, профессиональных качеств учителя музыки и особых качеств студента-вокалиста, соответствующих вокальной художественно-исполнительской деятельности, определена сущность творческих качеств будущих учителей музыки в соответствие с их профессиональной исполнительской деятельностью – вокальным пением. В исследовании это интегрированная, полимодальная структура, которая является процессом самореализации и результатом творческой деятельности будущего учителя. Творческие качества такого порядка формируются постепенно, в процессе обучения и профессионального становлення, обеспечивают учителю музыки-вокалисту духовную направленность и целостность, поскольку охватывает три типа творческих профессиональных свойств: педагогические, художественно-исполнительские, вокально-индивидуальные; в учебном и производственном процессах они взаимодействуют, что способствует концентрации и детерминации внутренней эмоциональной потребности, рефлексии творческого поиска на самовыражение в вокальном исполнительстве как социокультурном феномене, направленном на творческое развитие учащихся. Именно в этом и заключается педагогический контекст творческих качеств будущего преподавателя вокала, профессиональная деятельность которого осуществляется преимущественно в сфере образования.

***Ключевые слова**: категория «качество», творческие качества, творческая деятельность, вокальная художественно-исполнительская деятельность, будущие учителя музыки, преподаватели вокала.*

SUMMARY

***Chen Liuxing** The essence of the creative qualities of the student singer as a pedagogical problem.*

The article covers the problem of creative qualities of future teachers in the context of the selected professional direction. This clarifies the nature of concepts «quality» and artistic quality, as well as related concepts: the quality of education, creative abilities, creative activity and others. The subject of research become more creative a teacher of vocals. The purpose of the article is to reveal the essence of the creative qualities of the student-singer on the basis of generalization of theoretical researches on the problem of creativity in pedagogical science. Based on the essence of the phenomenon of creativity, grounded in pedagogy and psychology of context-structural aspects of personality, professional qualities of a teacher of music and specific qualities of student-vocalist, vocal relevant artistic and performance activities, the essence of creative skills of future music teachers in accordance with their professional performing activities vocal singing is defined. The study is an integrated, multimodal structure, which is a process of self-realization and the result of creative activity of future teacher. Creative qualities of this order are formed gradually in the process of learning and professional stanovlenia, ensure the music teacher is the singer of spiritual focus and integrity, because it covers three types of professional creative functions: pedagogical, artistic, performing, vocal-individual; in learning and production processes they interact, which promotes concentration and determination of internal emotional needs, reflection creative self-expression in vocal performance as a socio-cultural phenomenon, aimed at creative development of students. This is the pedagogical context of creative qualities of future teacher of singing, whose professional activity is carried out mainly in the field of education.

***Key words**: category «quality», creative quality, creative activities, art and vocal performance, future music teacher, vocal coach.*

РОЗДІЛ IV. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

УДК 378.016:78-051:37.015.31

Ван Чжун
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВИМ МУЗИКУВАННЯМ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто сутність соціалізації особистості та роль музичного мистецтва як соціально-культурного феномену. Схарактеризовано специфіку ансамблевого колективу як малої соціально-контактної групи, особливості творчого полілогу як основи діяльності вокального ансамблю, роль колективних занять у індивідуально-особистісному та суспільно-соціальному становленні школярів. Визначено головні вимоги до підготовки майбутніх учителів музики, здатних організовувати ансамблево-вокальну навчальну та виконавсько-творчу діяльність школярів як фактор сприяння процесу їх соціалізації.

***Ключові слова**: соціалізація особистості, музичне мистецтво, вокальний ансамбль, колективне музикування.*

Постановка проблеми. Напружений стан сучасного світу, породжений зростанням темпу життя, стрімким збагаченням форм глобальної комунікації, захопленням молоді віртуальним простором, породжує нові виклики, потребу в пошуку адекватних форм педагогічного впливу на процес особистісного становлення школярів. Одне з актуальних завдань – це забезпечення, поряд з якісною освітою та інтелектуальним розвитком шкільної молоді, її соціально-особистісного виховання, здатності до самостійно-ціннісних орієнтацій у духовному, художньому, мистецькому просторі, до колективної діяльності й творчості.

Дослідження науковців, зокрема – філософів (М. Каган, Б. Рассел, Й. Фіхте та ін.), психологів і педагогів (Л. Виготський, Б. Теплов, О. Леонтьєв, К. Ушинський, С. Макаренко, В. Сухомлинський), соціальних

педагогів (І. Звєрєв, Л. Коваль, С. Хлєбік) засвідчують суттєвий вплив митецтва на соціальне виховання особистості, формування її суспільно-позитивних рис через прилучення до духовних, моральних цінностей людства.

Праці культурологів, мистецтвознавців, музичних педагогів і психологів – Л. Бочкарьова, В. Медушевського, С. Шипа, Г. Падалки, О. Рудницької, А. Сохора, показують, що музичне мистецтво є ефективною формою пізнання духовної спадщини людства, опосередковано-творчого спілкування митця, виконавця-інтерпретатора та слухачів, які сприймають через мистецькі артефакти художні ідеї, почуття, закладені в музичному творі.

Сьогодні серед школярів-аматорів широкою популярністю користується участь у вокальних та вокально-інструментальних ансамблях. Залучаючись до цього виду музичної діяльності, учні входять до складу так званих малих соціальних груп, що складає сприятливі умови для їх соціального становлення як членів творчого колективу.

Зважаючи на те, що в значної частки школярів ще недостатньо сформовані критичне мислення, музично-смакові уподобання й переконання, ступінь корисності їх колективних музичних занять для духовного, соціального становлення значною мірою залежить від компетентності керівника, учителя музики. Отже, майбутній фахівець має усвідомлювати значущість соціально-виховного впливу колективно-ансамблевих занять школярів, бути методично підготовленим до організації та керівництва вокально-ансамблевим музикуванням та творчого вирішення завдань культурно-освітнього, особистісно-виховного, технологічно-формувального й художньо-розвивального характеру.

Однак, на практичних заняттях у класі постановки голосу та в курсі методики музичного виховання, в силу обмеженості навчального часу цим проблемам належна увага не надається. Недостатньо висвітлені питання залучення школярів до ансамблевого музикування як шляху їх соціалізації в наукових і методичних працях, що свідчить про актуальність обраної теми.

Аналіз актуальних досліджень. Активний етап наукового дослідження проблематики музично-соціологічного характеру розпочався в кінці XIX – на початку XX століть – у працях Чарльза Сігера, Альфонса Зільбермана, Говарда Беккера розпочинається Активно до цих питань звертаються Теодора Адорно, Б. Теплов, А. Сохор, С. Цукерман, Б. Яворський, Г. Костюк, які розглядають роль музики як соціально значущого феномену комунікативного типу, досліджують і класифікують закономірності музичного сприйняття, специфіку музично-художньої комунікації між тріадою: композитор – виконавець – реципієнт тощо.

За наших часів особлива увага приділяється соціально-філософському, культурологічному аналізу музичного мистецтва як соціально-культурному феномену в контексті інформаційного простору (М. Каган, В. Медушевський, Н. Воронова А. Муха, О. Рудницька, В. Холопова, С. Шип та ін.). У їх працях стверджується винятково позитивний вплив мистецтва на становлення особистості, зумовлений тим, що в мистецтві об'єктивується й концентрується естетичне ставлення людини до світу, реалізується її духовний зв'язок із суспільством, сприяє її соціалізації.

Засади організації творчих колективів та соціально-психологічних особливостей їх діяльності й функціонування розглядали вітчизняні й зарубіжні науковці: Ч. Гаджієв, Б. Ломов, М. Мидлтон, С. Ренно, Ф. Эндрюс, М. Ярошевський та ін.

Мета статті – обґрунтувати способи й методи організації занять із вокально-ансамблевого музикування школярів, спрямовані на посилення їх впливу на формування суспільно-значущих особистісних і художньо-комунікаційних здатностей і властивостей його учасників.

Виклад основного матеріалу. Під соціалізацією науковці розуміють процес формування особистості під впливом певних соціальних умов і обставин, на засадах опанування соціальним досвідом, перетворенням його у власні знання, цінності й орієнтації. Ступінь і характер соціалізації відбивається на особистісних якостях індивіду, самореалізації його потенційних можливостей, стилі спілкування, поведінкових шаблонах та виражаються у виконанні певних функцій, рольової визначеності, досягненні певного статусу в суспільстві. Отже, соціалізація розглядається як процес включення особистості в систему суспільних взаємовідносин в умовах конкретного суспільства та придбання певних соціально-типових, соціально-значущих рис, визначальних для становлення її індивідуальності.

Узагальнюючи дані з наукових джерел, зазначимо, що сутність процесу соціалізації розкривається в єдності певних структур, до яких належать:

– нормативний компонент, виражений певною сукупністю знань, норм, правил і уявлень, що мають бути засвоєними;

– ціннісно-емоційний компонент, який проявляється через виховання в індивіда системи ціннісних орієнтацій емоційного, поведінкового, когнітивного спрямування;

– комунікативно-особистісний, пов'язаний із засвоєнням досвіду спілкування, статусним, рольовим самовизначенням;

– пізнавально-когнітивний компонент, пов'язаний із засвоєнням накопичених людством знань, способів пізнавальної діяльності;

– практично-дієвий, який втілюється у процесі засвоєння та реконструкції досвіду діяльності;

– евристичний компонент, виражений у творчій активності індивіда – його продуктивній уяві, здатності до вироблення нових знань, артистизм тощо [3, 4].

Суттєва роль мистецтва в цьому процесі зумовлюється його специфікою як засобом збереження й передачі духовного досвіду людства, сприяння пізнавально-інтелектуальному та інтуїтивно-емоційному розвитку особистості, як способу залучення до системи ціннісних орієнтацій і світу художніх ідей, розвитку творчого потенціалу особистості. Крім того, включення в музично-навчальну й виконавсько-творчу діяльність складає потужні можливості для формування в її учасників творчо-ділових і художньо-натхненних способів спілкування, засвоєння певних норм опосередкованих та безпосередніх типів взаємодії суб'єкт-суб'єктного характеру [7].

Виходячи з багатомірності й різновекторності мистецької діяльності, науковці наголошують на тому, що соціальна роль музичного мистецтва є унікальною й узагальнюючою: вона вбирає в себе цілу низку важливих функцій, зокрема, пізнавальну, евристичну, комунікативну, гедоністичну, творчо-продуктивну, організуючу, виховну тощо [2, 9].

Здійснення впливу мистецтва на соціалізацію особистості вбачаємо в чотирьох напрямах:

– через пізнавальну діяльність, пов'язану із сприйняттям мистецтва як засобу опосередковано-духовного спілкування з об'єктивно існуючими художніми феноменами, розширення світогляду, індивідуальної системи цінностей;

– через опанування навичками індивідуальної та колективної музичної діяльності як безпосередньо-специфічної форми творчого спілкування й самореалізації;

– через досвід колективно-власної музично-творчої діяльності як форми створення нової реальності й нового типу комунікації;

– через формування рефлексії, самопізнання, здатності до творчого само проектування в процесі колективно-виконавської діяльності.

Для музичної педагогіки важливим є питання: яким чином має бути організований соціально-позитивний вплив музичного мистецтва на становлення особистості сучасних школярів на сучасному етапі духовно-культурного розвитку суспільства, новітніх інформаційно-комунікативних можливостей і способів впливу на свідомість, розмаїття жанрів і стилів музичної дійсності, – від старовинних форм до сучасних молодіжних субкультур.

Відомо, що музика містить у собі потужні можливості емоційно-сугестивного впливу, який відбувається на всіх рівнях організації особистості – від найнижчого – фізичного, психофізичного, до соціально-духовного, світоглядного. Однак характер цього впливу може бути різним: в одних випадках він може проявлятись у соціально-позитивних формах, в інших – у соціально-негативних проявах. Відомо, що сприймання бадьорої, радісної музики може стимулювати натхнення, піднесення, об'єднувати людей у спільних урочистих, святкових почуттях; переживання сумних, драматичних подій посилюється, якщо воно супроводжується музикою відповідного настрою. Однак, марші «войовничого», жорсткого характеру, музика агресивних субкультур можуть здійснювати й негативний вплив, стимулюючи неконтрольовано-бездумні почуття «єдності натовпу», підштовхувати до асоціальних вчинків, наприклад – до брутального поводження, розтрощення обладнання концертної зали, тобто – до агресії, жорстокості тощо [6, 8].

Психофізіологічна, емоційна впливовість музичних вражень на стан людини враховується в релаксаційних методиках, де музика відграє роль фону, який сприяє зняттю психологічної перенапруги, м'язової скутості. Можливості впливу такого роду широко використовуються й у ідеях арт-педагогіки застосовувати музичні враження як фактор активізації психофізичної діяльності, стимуляції фізичного та інтелектуального розвитку дітей з обмеженими можливостями.

Не залишилися поза межами уваги науковців і питання впливу музичного мистецтва в удосконаленні особистісних якостей дітей, їх соціально-морального виховання (Н. Вєтлугіна, Н. Кьон), Цікавими видаються й методики, спрямовані на вдосконалення психологічних станів гіперактивних учнів, на педагогічну профілактику агресивного типу поводження дітей і підлітків (В. Протопопова) [6].

Роль залучення школярів до участі в діяльності творчих колективів як важливого чинника їх соціалізації підкреслюється в роботах О. Мамикіної, яка розглядає можливості виховання у співаків-ансамблистів соціально цінних якостей: відповідальності, комунікативності, здатності до взаємної підтримки, уміння приймати зауваження й адекватно оцінювати свої дії, поступатися самолюбством заради досягнення загального успіху та пристосування свої власні дії до ансамблевого звучання тощо [5].

Дослідження психологів, соціологів і педагогів свідчать, що особливо значущим є залучення до музичних самодіяльних колективів для

учнів підліткового та старшого шкільного віку, що зумовлено, по-перше, посиленням у них потреби в неформальних відносинах, у знаходженні середовища та способів для самореалізації й самоствердження, які більш ефективно реалізуються в малих об'єднаннях і групах; а по-друге – участь у колективно-творчій діяльності є цінним способом заповнення вільного часу школярів діяльністю із соціально-позитивним вектором, що є важливим фактором протистояння негативним спокусам, через які проходить значна частка сучасної молоді.

Розглянемо важливі ознаки малих контактних груп, на засадах яких вони досягають стабільності у функціонуванні, а також особливості їх прояву в діяльності шкільних вокальних ансамблів. До визначальних рис малих груп відносять: наявність мети спільної діяльності як організуючого початку; можливість довготривалих сталих контактів; наявність у групі поділу й диференціації персональних, владних, творчих ролей; встановлення певних взаємовідносин між лідерами й відомими; володіння специфічною груповою культурою – нормами, правилами, стандартами поведінки, очікуваннями членів групи в їх взаєминах і ставленні один до одного.

Характеризуючи участь школярів у вокальних і вокально-інструментальних самодіяльних ансамблях, підкреслимо, що вона здійснюється за власним бажанням учасників, що вказує на визначальну роль інтересу до спільної діяльності, наявності позитивного психологічного клімату в колективі, його успішності, що пов'язана із задоволенням його членів результатами власної діяльності.

У свою чергу, досягнення успішності ансамблевого виконавства потребує відповідної підготовки всіх його учасників до якісного музикування. Виходячи з того, що ансамблеве виконавство є мистецтвом полілогу, єдності в сумісній дії декількох учасників, навчальний процес також має відбуватися на засадах багатовекторної художньо-виконавської узгодженості, вироблення й утілення спільної музично-художньої інтерпретації твору, донесення колективного задуму до слухачів. Досягнення прикінцевого художнього результату також потребує оволодіння виконавців його технологічними компонентами, зокрема – здатністю до акустично-тембрової, динамічної, артикуляційної, інтонаційно-виконавської (ладової, ритмової, поліфонічної) злагодженості, дотримання комфортної комунікативно-психологічної взаємодії, функціонально-ієрархічного координування рольових функцій сценічно-виконавської збалансованості в ансамблевому співі [1, 5].

Ураховуючи зазначені особливості ансамблево-вокального виконавського музикування, зазначимо вимоги, яким мають відповідати його учасники. Першу групу вимог пов'язуємо зі сформованістю комунікативно-соціальних властивостей та особистісних якостей співаків, на засадах яких досягається взаємне порозуміння та творче спілкування. Це, зокрема, здатність до емпатії, взаємодії, творчого полілогу, доброзичливе ставлення до більш успішних співаків, готовність допомоги більш слабким учасникам колективу, адекватна самооцінка власних можливостей та особистісного внеску у спільний результат діяльності.

Другу групу бажаних характеристик співаків-ансамблістів пов'язуємо з сутністю вокально-виконавської діяльності творчого колективу як засобу спілкування із слухачами. До них відносимо: комунікативність, екстравертність, емоційну відкритість, вольову сталість, впевненість, ініціативність, внутрішні та зовнішні прояви артистизму тощо.

Третій аспект вимог зв'язуємо з музично-технологічною якістю виконавської діяльності ансамблю, що базується на розвинених спеціальних музичних і вокальних здібностях та сформованих виконавських навичках, виробленні єдиної вокально-виконавської манери, здатності підкоряти свої індивідуальні уявлення й уміння загальному художньо-виконавському плану.

Четвертий аспект підготовки школярів до участі у вокальному ансамблі розглядаємо через призму здатності до творчості у виконавсько-вокальній та сценічно-імпровізаційній діяльності. До них відносимо, зокрема, сформованість навичок мобільного варіювання тембрової наповненості й динаміки співу під час виконання функцій лідера-соліста, швидкий перехід до функцій члена ансамблю, завданням якого є створення музичного фону, «розчину» свого голосу заради досягнення гомогенності в колективному звучанні.

Не менш важливим із цього погляду є вміння ансамблістів втілювати вокально-сценічний образ і доносити його до слухачів, що потребує гнучкості, мобільності, певної імпровізаційності дій задля їх узгодження й корекції всіма виконавцями, пристосування до ситуативного контексту, вміння узгоджувати, відповідно виникаючим швидкоплинним змінам, темпові, динамічні, агогічні, артикуляційні деталі у власному виконанні.

Урахування викладених вище факторів дозволило визначити головні компоненти підготовки майбутнього керівника, до яких віднесено їх оволодіння:

1) психолого-педагогічними засадами організації діяльності творчого колективу, здатного до повсякденної кропіткої вокально-формувальної роботи та натхненної реалізації її результатів у прилюдно-виконавській діяльності, знання основ його менеджменту, прогнозування діяльності та її подальшого розвитку;
2) методикою розвитку художнього, смаку школярів, збагачення їх музичної ерудиції, формування системи ціннісних еталонів і критеріїв;
3) методикою розвитку спеціальних музичних та співацьких здібностей членів вокального ансамблю, зокрема – їх вокально-інтонаційного, ритмового, поліфонічного, вокально-тембрового, гармонічного слуху, а також навичок слухового самоконтролю;
4) виконавсько-педагогічними навичками, на засадах яких здійснюється репетиційна робота. Це, зокрема, здатність диференційовано й цілісно сприймати виконавський процес і цілісний результат; навички технічно-якісного й художньо-виразного вокального інтонування; уміння переходити з однієї партії в іншу в перебігу озвучення твору з метою корекції та допомоги тим співакам, які невпевнено почуваються у своєму інтонуванні; уміння диригувати задля координації дій виконавців, посилення динаміки розгортання художнього образу, виразності його втілення;
5) здатністю до інструментальної підтримки вокалістів під час розспівування й роботи над фрагментами твору, опрацюванням окремих партій із виконавцями;
6) знаннями й методичними засадами роботи над художністю виконання, відповідно жанру, напряму, у якому співає ансамбль (класичний, естрадний, джазовий тощо), складу ансамблю, зокрема – уміння працювати над виправленням інтонації, розвитком музичних здібностей його учасників;
7) здатністю створювати аранжування й переробку музичних творів для вокального ансамблю певного складу;
8) методами роботи із сучасними інформаційно-комунікативними та аналогово-цифровими технологіями, які застосовуються у практиці музичного навчання й виконавства.

Ураховуючи завдання, які постають перед майбутнім керівником вокального ансамблю, було розроблено програму спец. курсу з методики ансамблевого музикування, внесено додатки до типових програм із дисциплін «виконавська майстерність» за фахом «вокал», історія вокального мистецтва, методика викладання музики за кваліфікацією «магістр мистецтва».

Крім того, підготовлено репертуарний лист із переліком творів, призначених для ансамблевого виконання груп головних вікових категорій (молодший, підлітковий, старший шкільний вік), різного типу (дівочий, юнацький, мішаний), різновидів (вокальний, вокально-інструментальний), а також банк даних із відеозаписами – взірцями ансамблевого співу різних складів і жанрів, на які можуть орієнтуватися студенти, розширяючи свою ерудицію та готуючись до роботи з учнівськими колективами.

Застосування зазначених засобів підготовки майбутніх керівників вокального ансамблю дозволило:

– виробити в них усвідомлене ставлення до мистецько-виконавської колективної діяльності як засобу сприяння соціальному становленню учнів, до ролі вокально-ансамблевого музикування школярів-аматорів на шляху їх зацікавлення музичним мистецтвом;

– сформувати розуміння того, що сценічне виконавство є процесом своєрідного спілкування з колективом музикантів-виконавців, із слухачами;

– удосконалити навички роботи з учнями над вокально-ансамблевим виконавством, сценічним втіленням художнього образу.

Подальшого дослідження підготовки майбутніх керівників вокальних ансамблів потребують питання виховання в них музичного смаку й критично-оцінного ставлення до розмаїття розважально-музичних жанрів і творів, що панують у сучасному культурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла Н. Л. Ансамблеве музикування: до сутності поняття / Н. Л. Біла, Н. О. Штурман // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 40–46.

2. Каган М. С. Социальные функции искусства / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1978. – 33с.

3. Коломинский Я. Л. Малая (контактная) группа как универсальная система непосредственного межличностного общения / Я. Л. Коломинский // Генетические проблемы социальной психологии : сб. трудов. – Мн. : Из-во «Университетское», 1985. – С. 10–29.

4. Ларин В. И. Социализация младших школьников средствами искусства / В. И. Ларин // Социально-экономические явления и процессы. – Вып. № 5. – Т. – Минск : Наука, 2002. – С. 125–133.

5. Мамикіна О. А. До питання про формування в студентів навичок роботи із шкільними вокальними ансамблями / О. А. Мамикіна (рукопис). – Одеса, 2015. – 12 с.

6. Протопопова В. А. Функции музыкального искусства и их реализация в педагогической профилактике агрессивного поведения / В. А. Протопопова // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 291–294.

7. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – М., 1980–1983.

8. Михайлов А. Музыкальная социология Адорно и после Адорно / А. Михайлов. – М., 1978.

9. Borris S. Vom Wesen der Musik Soziologische Musikbetrachtung / S. Borris // «Das Musikleben». – 1950. – No 3.

РЕЗЮМЕ

Ван Чжун. Подготовка будущих учителей музыки к руководству вокально-ансамблевым музицированием школьников в контексте социализации личности.

В статье рассмотрены сущность социализации личности и роль музыкального искусства как социально-культурного феномена. Охарактеризована специфика ансамблевого коллектива как малой социальной группы, особенности творческого полилога как основы взаимодействия членов вокального ансамбля, роль коллективных занятий в индивидуально-личностном и общественно-социальном становлении школьников. Определены главные требования к подготовке будущих учителей музыки как организаторов ансамблево-вокальной учебной и исполнительско-творческой деятельность школьников, направленной на совершенствование процесса их социализации.

***Ключевые слова**: социализация личности, музыкальное искусство, вокальный ансамбль, коллективное музицирование.*

SUMMARY

Wang Zhong. Training of future music teachers in vocal ensemble music-making by schoolchildren in the context of individual socialization.

The article deals with the tasks of students' training in classes for school vocal ensemble and its possible influence on socialization process by their members. The essence of the socialization is described which is meant the involvement of the individual to progress of human culture, to acquisition of socially necessary knowledge, norms and values, integration in social activity,

the formation of individual qualities that have to ensure the effectiveness in a certain social environment.

The special attention is paid to the social philosophical analysis of music as a social cultural phenomenon in the context of world informative space. The social and unifying role of the music, its expression in the family ceremonial, sacral, public and social life spheres, in the development of socially significant individual properties is defined.

The article considers the research scientists who have studied the art effect on the individual social education and formation of socially positive features. The role of art is specified as a means of familiarizing the individual to spiritual and moral values of humanity, improving value orientations in art, cultural space, the capacity for joint activity and creativity, indirect communication with the spiritual achievements of the past by the contemporary performers and listeners.

The music making in the format of an ensemble is characterized as an active form of creative polylogue, formation in the individual the ability to coordinate own individual properties with collective forms to achieve the artistic results. The special aspects of ensemble performance by amateurs and its role in the comprehensive individual and social development of schoolchildren are developed.

The author has determined the main requirements for the training of future music teachers capable to organize an ensemble performing and vocal training for creative activity of their students aimed at improving their socially significant personal properties.

In actual practice it has been proved that the engaging of schoolchildren to the vocal-ensemble music-making is an effective organization form for creative communication, improving personal qualities and social positive properties.

The further investigation requires the problem of training the future leaders of vocal ensembles for their activity in education of musical taste and critical evaluative attitude to the variety of entertainment and music genres and works in contemporary cultural space.

***Key words**: individual socialization, music art, vocal ensemble, collective music-making.*

УДК 371.13:78

Уткан Байкал Демір
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ПРАКТИКУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті обґрунтовується сутність поняття «міждисциплінарна координація», представлена як інструмент мобільного узгодження різноманітних і різнорівневих компонентів начального процесу, що реалізується на засадах системно-структурного підходу. Схарактеризовано форми й методи реалізації міждисциплінарної координації, особливості їх утілення у процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики. Наведено результати досвідної роботи, які підтверджують ефективність застосованої експериментальної методики. Висвітлено перспективи подальших розвідок у виробленні механізмів удосконалення фахово-індивідуалізованої підготовки студентів як компетентних фахівців.

Ключові слова: *учитель музики, музично-теоретична підготовка, міжпредметні зв'язки, інтегративний підхід, міждисциплінарна координація.*

Постановка проблеми. Специфіка багатофункціонального характеру діяльності вчителя музики, стрімке збагачення сучасного інформаційно-культурного поля, можливість використання розмаїття джерельних витоків потребують посиленої уваги до підготовки майбутніх фахівців, здатних до узагальнення й інтеграції набутих на них знань і навичок. Формування цих здатностей найбільш успішно відбувається за умов організації навчання на засадах взаємозв'язку різних дисциплін. Натомість, як показують дослідження науковців і спостереження за практикою, до сьогодні в мистецькій освіті переважає викладання предметів на основі вузькопрофесійного підходу, коли міжпредметні зв'язки, в основному декларуються, а інтеграція розуміється як посилена увага до провідної (стрижневої) навчальної дисципліни або виду діяльності, а в інших заняттях застосовуються, як правило, досить ізольовані завдання, форми й методи навчання, що не сприяє вихованню фахівців, які характеризуються системністю мислення, здатністю до

творчого застосування набутих навичок і знань у мінливих умовах реальної дійсності. Таке становище свідчить про **актуальність** питань, пов'язаних з організацією музично-навчального процесу на засадах взаємної узгодженості його компонентів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання внутрішньої єдності змісту навчання знаходилися під увагою практиків і науковців здавна. Її засади вбачаємо в ідеях мислителів Стародавньої Греції, Китаю, у педагогічних розвідках епох Середньовіччя, Відродження, Просвітництва тощо, у яких відбивалося прагнення досягти цілісності уявлень щодо сутності природних явищ і феноменів людського духу й буття.

На початку XX століття ідеї виховання цілісного світосприйняття, глибокого усвідомлення сутності явищ і поєднання теоретичної та практичної складових освіти, спонукали американського вченого В. Кілпатрика до розробки так званого проектного методу. Його головні ідеї полягали в організації навчання на засадах системи «цільових проектів», залучення до яких мало сприяти врахуванню індивідуальних можливостей і нахилів їх учасників, навчати їх діловому спілкуванню й співробітництву, поєднувати освітні та соціально-виховні завдання, а в цілому – готувати, на його думку, «вільних громадян» до успішної життєдіяльності.

Подальшого розвитку ці ідеї знайшли у працях Джона Дьюї, автора прагматичної педагогіки та методу проектів. Вважалося, що колективна діяльність над єдиною темою, її розкриття з різних сторін дозволить суб'єктам освітнього процесу взаємно доповнювати й збагачувати один одного, засвоювати знання з різних галузей у їх взаємозв'язку й цілісності, реалізувати індивідуальні потенційні можливості, поєднуючи теоретичні знання з досвідом їх перетворення на практичну, дієву форму.

У вітчизняній педагогіці ці ідеї знайшли своє втілення в розробці так званого «трудового методу навчання», у якому ідеї проектного методу доповнювались обов'язковим виходом на корисну працю. Н. Крупська, характеризуючи цей метод, писала, що не так важливо, що саме будуть учні вивчати в школі, а більш важливо, щоб школа дала вміння їм самостійно навчатися та працювати, і тоді вони зможуть протягом життя, залежно від необхідності, опановувати ті чи інші знання.

Зазначимо, що, хоча така мета шкільного навчання в цілому відповідає суспільним потребам (підготовка випускників до самостійного навчання й самовдосконалення впродовж життєвого шляху), сама постановка питання провокували на штучний відрив освіти від всебічного розвитку особистості, послідовного та систематизованого засвоєння знань і вмінь. Крім того, досить

скоро стало ясно, що за такої організації освіти навчальні дисципліни втрачають логіку свого предмету й це приводить до суттєвого зниження рівня теоретичної підготовки суб'єктів навчання. Тому не дивно, що в 30-ті роки XX століття такий підхід офіційно був скасований, і школа була повернена до традиційної будови навчального процесу.

Починаючи із середини XX століття, проблема формування систематизованих знань і вмінь, надання їм цілісності й узагальненості набуває гострої актуальності. У науковій думці ведуться пошуки засобів ефективного впливу на процес удосконалення пізнання й мислення особистості, форм і методів розвитку інтелектуальних можливостей школярів на засадах системного підходу, взаємозв'язків між різними структурними компонентами навчально-пізнавальної діяльності. Визначну роль у цьому процесу відіграла розробка теорії та практики утілення в навчальний процес міжпредметних зв'язків, увагу яким приділили Б. Ананьєв, Є. Кабанова-Меллер, В. Давидов, Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін та багато інших науковців. У дослідженнях цього періоду обґрунтовується значущість організації навчання на засадах встановлення загальних для різних дисциплін мети, змістових елементів, споріднених завдань і способів засвоєння знань і навичок; детально досліджуються форми налагодження й утілення міжпредметних зв'язків у навчальний процес; класифікуються різновиди їх прояву на міжгалузевому, цикловому, міжпредметному, внутрішньо-предметному рівнях; розробляються методики навчання на засадах використання зв'язків різного типу тощо (Р. Аббасова, В. Гура, І. Звєрєв, В. Максимова, О. Савченко, В. Федорова та ін.). Головною метою застосування міжпредметних зв'язків визнається формування цілісного сприйняття й системного мислення, здатності до глибокого й всебічного пізнання дійсності. Отже, на шляху розробки цілісної освітньої системи існують значні досягнення, врахування яких відкриває шлях до подальших розвідок у цьому напрямі.

Мета статті – обґрунтування сутності поняття «міждисциплінарна координація» та значущості її налагодження як засобу досягнення цілісності в підготовці компетентного фахівця, способу зв'язку та взаємного доповнення всіх структурних компонентів навчального процесу, гнучкого та творчого застосування змісту фахової освіти у практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У галузі мистецької, зокрема – музичної педагогіки – організація навчання у єдності всіх його компонентів відіграє особливо значущу роль, що пояснюється розмаїттям видів пізнавальної, технологічно-формувальної, художньо-виконавської,

навчально-творчої діяльності, поєднанням колективно-групової та індивідуальної форм освіти, залежністю перебігу реального навчального процесу від індивідуальних особливостей студентів. Тому не випадково музиканти-науковці й методисти суттєву увагу приділяють навчанню на засадах міжпредметних зв'язків, виробленню в майбутніх фахівців здатності до переносу знань і практичних навичок з однієї дисципліни в іншу, формуванню вмінь комплексно-творчого характеру, засобам розвитку самостійності мислення й діяльності за рахунок синтезування набутих на різних заняттях знань і навичок, форм опрацювання музичного матеріалу за рахунок досягнення цілісності навчального процесу [3, 8].

В останні десятиріччя роль системності пізнавальної діяльності та всебічності знань про навколишній світ реалізується в посиленні потягу до загальнонаукових міжгалузевих досліджень. У педагогічній науці ця тенденція проявляється, зокрема, у застосуванні інтеграційного підходу [1, 4]. Під інтегративністю розуміється міждисциплінарна кооперація, у якій мова йдеться про об'єднання навчальних предметів у цілісні комплекси, що дозволяє утворювати цілісні, узагальнені знання та професійно орієнтовані навички.

У галузі музичної освіти значний внесок у розробку інтеграційного підходу внесли розвідки таких науковців, як Т. Баранова, І. Малашевська, О. Нижник, В. Новоблаговещенський, Г. Побережна, Т. Щериця та ін. Значущість інтеграційного підходу до підготовки майбутніх фахівців пояснюється широкими можливостями щодо виховання системного мислення, здатності сприймати діалектичну багатогранність музичних образів за рахунок того, що центр уваги викладача і студентів зміщується з оволодіння окремими елементами музичної мови на вивчення смислового функціонування їх у контексті твору [2, 5, 6, 7].

У цьому руслі досліджуються принципи об'єднання музично-теоретичних дисциплін на історико-стильовій основі, розробляються програми інтегрованих курсів із сольфеджіо й гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів [5], систематизуються різновиди творчого музикування, які розглядаються як наскрізна форма навчального процесу, шлях поєднання дидактично-методичних, навчальних функцій та художньо-естетичних закономірностей, що закладають міцну базу для художньо-досконалого виконавська та спілкування засобами музичного мистецтва [7].

Незважаючи на ґрунтовні наукові розробки, у широкій практиці організація навчання на засадах міжпредметних зв'язків та інтегративних підходів застосовується непросто й часом суперечливо. Таке становище, на наш погляд, пояснюється, сукупністю об'єктивних і суб'єктивних

чинників. До перших відносимо складність реалізації міжпредметної узгодженості й інтегративності в межах різнорідних напрямів і способів пізнавальної та музично-творчої навчальної діяльності, які охоплюють виховання художньо-ціннісного, аналітичного ставлення (музично-історичні дисципліни, аналіз музичних творів), базову музично-теоретичну підготовку (сольфеджіо, гармонія, поліфонія), опанування здатністю до виконавсько-творчого музикування (гра на музичних інструментах, диригування, спів), методико-практичну підготовку (методика музичного виховання, шкільна практика), Крім того, недостатньо розроблений і механізм реалізації змістових і процесуальних зв'язків, способів формування узагальнених знань і вмінь на різних дисциплінах та їх гнучкого застосування в комплексних формах самостійної діяльності.

До причин суб'єктивного типу відносимо те, що, як показали спеціальні дослідження, значна частка професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів психологічно неготова до перебудови власних дій задля їх узгодженості з програмними вимогами інших дисциплін. Так, 53,4 % викладачів зазначили, що вони не знайомі із програмними вимогами, формами й методами занять на фахових суміжних дисциплінах; 37,6 % опитуваних вважають, що їм достатньо знання програми з власного предмету та орієнтації на визначені в ній форми міжпредметного зв'язку.

Важливими засадами вирішення даної проблеми, на наш погляд, мають стати, по-перше, визначення спільних, не тільки прикінцевих, а і поетапних навчально-виховних цілей, орієнтованих на формування фахово-ключових компетентностей майбутнього вчителя музики. Завдяки таким орієнтирам стає більш ясним внесок окремих дисциплін у спільний процес утворення узагальнено-комплексних знань і навичок, посилюється їх спрямованість на формування у студентів вміння самостійно та творчо застосовувати набуті знання й навички в різноманітних фахових ситуаціях і контекстах.

По-друге – суттєвою рахуємо розробку й актуалізацію спеціального механізму, а саме – організації міждисциплінарної координації, яка б дозволяла враховувати специфіку музично-навчального процесу в усіх його формах і різновидах – колективних та індивідуальних, аналітико-пізнавальних та практично дієвих, досягати зазначеної мети з урахуванням унікальності особистості кожного студента, своєрідності його задатків, попереднього досвіду, рівня загальної та музичної освіченості.

Під координацією в науковому обігу (від лат. – cum- спільно і ordinatio - впорядкування) розуміється узгодження, поєднання, приведення в

порядок, відповідність комплексу дій, понять, складових частин певного явища. Проблеми координації всебічно розглядаються у теорії управління й менеджменту. Так, один із засновників теорії управління, А. Файоль, визначає, що координувати – значить «зв'язувати, об'єднувати, гармонізувати всі дії та всі зусилля». У підручнику «Теорія організації» Б. З. Мільнер дає таке визначення: «Координація являє собою процес розподілу діяльності в часі, забезпечення взаємодії різних частин організації в інтересах виконання поставлених перед нею завдань». Отже, можна зазначити, що координація навчального процесу є засобом педагогічного менеджменту, спрямованого на посилення його системності й ефективності на засадах узгодження та взаємного впливу всіх структурних компонентів, їх цілеспрямованості на підготовку компетентного фахівця.

Зазначається, що чим вище ступінь поділу праці й тісніше взаємозалежність її складових, тим більшою є необхідність у координації, а також те, що ця узгодженість має здійснюватися за всіма структурними компонентами, як за горизонталлю, так і за вертикаллю. Отже, в організації навчання на засадах міжпредметної координації суттєву роль відіграє системно-структурний підхід, на засадах якого встановлюється компонентна структура різнорівневих і вертикаллю та різнорідних за горизонталлю компонентів навчального процесу, виявляються різні засоби зв'язку елементів, що входять до нього та, що надзвичайно важливо – механізми постійної поінформованості всіх учасників навчального процесу та ясності щодо внесення необхідних елементів корекції.

Важливим фактором дієвості такої координації вважається ступінь розробленості механізмів її втілення. Сьогодні, завдяки втіленню в життя новітніх інформаційно-комунікативних засобів, можливість ефективної, дієвої, мобільної за часом та актуальної за змістом координації зусиль викладачів різних дисциплін суттєво зросла. Засобами практичної координації різнорідних компонентів у навчальний процес стають розробка спеціалізованого педагогічного сайту, блогу, у яких має міститися як довготривала, так і оперативна інформація щодо навчального процесу. Не меншого значення можуть набути й різні типи соціальних мереж, залучення до яких надає можливість інформування та активної власної участі студентів – членів контактної групи, виклад загальних та індивідуальних завдань для самостійного опрацювання та зворотного зв'язку. Усе це надає можливість актуалізувати різні способи отримання викладачами та студентами інформації, швидкого реагування й внесення змін у планування й хід занять.

У дослідженнях, які здійснювалися кафедрою Наукових основ музичної освіти Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, впродовж 70–80х років ХХ століття, була зроблена спроба організації навчання на засадах алгоритмізованої моделі всіх фахових дисциплін, у якій ураховувалася закономірна поступовість розвитку художнього мислення, визначалися способи органічного зв'язку різних складових музично-педагогічної діяльності за предметними циклами й дисциплінами, встановлювалися пріоритети у змісті й прикінцевих вимогах навчання за наскрізною системою музичної освіти – від ДМШ до вищих музично-навчальних закладів України [1; 3; 8].

Узагальнення даних наукових досліджень та практичного досвіду, отриманих у процесі експериментальної роботи, були покладені в основу розробки засобів і форм міждисциплінарної координації, виконані викладацьким колективом кафедри теорії музики і вокалу ПНПУ ім. К.Д. Ушинського на матеріалі дисциплін музично-теоретичного циклу.

Важливим принципом налагодження міждисциплінарної координації стала посилена увага до підготовки студентів як компетентних фахівців, що ґрунтовно володіють музично-теоретичними знаннями, практичними навичками та здатні до творчої музично-практичної діяльності в усіх властивих учителеві музики проявах.

У розробці засобів координації було встановлено певні форми її втілення, орієнтовані відповідно ієрархічним рівням функціонування освітньої системи, а саме:

- фахово-цільовий рівень, який розкривався у визначенні єдиної спільної мети та уточненні внеску кожної дисципліни у процес підготовки студентів; виявлення точок перетину різних предметів і доцільності їх координації без втрати специфічних можливостей,

- програмно-прогностичний рівень, на якому визначається спільність певних компонентів змісту навчання та способів їх перетворення на комплексні навички й уміння, добір форм зв'язку й засобів координації навчального процесу на різних рівнях його прояву – базово-технологічному, художньо-творчому та методико-педагогічному;

- організаційно-регулятивний рівень, на якому описано механізми координації змістових комплексів та їх застосування у навчальному процесі;

- процесуально-змістовий рівень, який відбувається в реальному навчанні;

- превентивна, тобто спрямована на передбачення й урахування характерних труднощів, помилок і похибок у налагодженні координації між комплексом дисциплін і їх запобігання;

- рефлексивно-корекційна, спрямована на визначення недоліків і їх подолання на засадах варіативних способів налагодження міждисциплінарної координації.

У межах статті схарактеризуємо рівні втілення механізму координації змісту навчання фахових, у першу чергу – музично-теоретичних дисциплін.

Фахово-цільовий рівень утілення принципу міждисциплінарної координації відбивається в уточненні навчального плану, сфери відповідальності й внеску кожного предмету у процес формування фахово-ключових компетентностей майбутнього вчителя музики.

Програмно-прогностичний рівень координації реалізується в удосконаленні робочих програм кожної дисципліни та визначенні точок їх перетину. Так, виходячи з того, що вчитель має бути компетентним викладачем співу, на дисципліну сольфеджіо було «покладено відповідальність» не тільки за розвиток музичних здібностей та ладового чуття, а й нетрадиційних для «академічного сольфеджіо» завдань, як-от: формування вокального, вокально-інтонаційного слуху, вміння виправляти інтонаційні похибки тощо.

На організаційно-регулятивному рівні координація навчального процесу здійснювалася на засадах узгодження змістових модулів, кореляції музично-навчального матеріалу, уточнення форм його опрацювання й використання в самостійних і творчих формах музикування, визначенні етапів удосконалення художнього, музично-теоретичного мислення студентів, послідовності формування тих чи інших компетентностей і комплексу відповідних виконавських, методико-практичних технологічних і художньо-творчих навичок. Так, задля формування у студентів здатності створювати інструментальний супровід до мелодії шкільної пісні та виконувати її під власний акомпанемент, було встановлено конкретні завдання для музично-теоретичних дисциплін, а сам процес формування було розподілено на підготовчу та основну фази. На підготовчій фазі на сольфеджіо ставилося завдання формування слухових уявлень, запам’ятовування мелодії, однією з форм якої був її запис у формі диктанту та слухового аналізу гармонічного супроводу, його запису функціональними позначеннями. На головній фазі – на заняттях із гармонії здійснювалася підготовка до виконання акомпанементу в різних типах

інструментального фактури. Надалі опрацьовувалися навички транспонування мелодії (сольфеджіо), транспонування акомпанементу (гармонія) і формування підсумково-комплексної навички співу і транспонування пісні під самостійно створений акомпанемент.

На процесуально-змістовому рівні координація полягала в узгодженому міждисциплінарному формуванні знань і різноманітних форм їх практичного застосування, у єдності процесу формування внутрішніх слухових уявлень певного музичного елементу, здатності свідомо, самостійно й художньо-творчо ними оперувати, застосовувати в різних формах практичного музикування, налагодженні опосередкованих способів обміном інформацією та засобами координації педагогічних дій.

Так, наприклад, засвоєння теми «альтерація акордів DD» розпочиналася на заняттях із сольфеджіо, у формі узагальнення стихійних уявлень студентів, визначення цих акордів та типових мелодичних зворотів у знайомих студентам творах з інструментального, хорового або вокального репертуару. Наступна фаза – слухове, теоретичне та практичне засвоєння в репродуктивних формах, тобто формування міцних і усвідомлених слухових уявлень у типових формах опрацювання матеріалу, – в ладових вправах, сольфеджуванні одноголосних і багатоголосних прикладів, слуховому та текстовому аналізі тощо. Наступний етап – творче застосування, переважно – у тих формах, яких потребує компетентна праця вчителя музики – у регламентованій імпровізації, варіюванні, вокальному аранжуванні тощо. На гармонії студенти в той самий період засвоювали навички гармонізації мелодії із застосуванням альтерованих акордів DD, аналізували твори, переважно – з власного репертуару, самостійно створювали до шкільних пісень акомпанемент із використанням відповідних акордів, варіювали фактуру, транспонували імпровізований акомпанемент за функціональними позначеннями.

При цьому викладачі всіх фахових дисциплінах (з гри на інструменті, класу постановки голосу, хорового диригування та ін.), мали змогу орієнтуватися на викладені в Інтернеті матеріали та використовувати ці знання задля аналізу студентами репертуарних творів, вивчення їх напам’ять, усвідомлення виразності виконання відповідних елементів тощо.

Таким чином, на молодших курсах основна увага надавалася координації завдань із типових музично-теоретичних предметів із процесом формування навичок, на які студенти спираються у заняттях з інших фахових дисциплін, а також підготовці до компетентного проведення шкільної практики. Прикладом скоординованих форм

останнього типу слугує виконання модуляційних секвенцій як основи транспонування по півтонах мелодії, яка з практичної точки зору складає основу для проведення розспіву школярів.

Інший тип координації являв собою поєднання інтегративного принципу та міжпредметного зв'язку. Предмет інтегративного характеру «Аранжування та імпровізація» було введено за вибором факультету на третьому курсі. Мета предмету полягала у формуванні у студентів комплексних навичок застосуванні накопичених знань і навичок у різних формах музикування, які були пов'язані з формуванням компетентності вчителя музики у виконанні практичних завдань самостійного та творчого характеру.

Основний акцент на цьому етапі містився у координації змісту занять із музично-теоретичної, інтегративної за характером, дисципліни (аранжування та імпровізація) з іншими фаховими заняттями – з постановки голосу, інструментального, диригентсько-хорового музикування, практичних занять з музичного виховання, шкільного пісенного репертуару, у процесі підготовки до проведення студентами занять з шкільної практики. Таким чином, досягалася цілеспрямована координація змісту навчання та його спрямованість на формування ключових компетентностей майбутнього вчителя музики.

Превентивна координація спрямовувалася на передбачення й урахування характерних труднощів у індивідуальній підготовці студентів і припускала доступ зацікавлених викладачів до навчально-інформаційних сайтів. Головними формами забезпечення рефлексивно-корекційної координації педагогічних дій слугували педагогічний блог (з обмеженим доступом), сумісні методичні наради кафедр та індивідуальне спілкування викладачів з метою обговорення проблем та заходів їх вирішення.

У результаті налагодження міждисциплінарної координації було зафіксовано суттєві позитивні зрушення в підготовці майбутніх учителів музики, ступеня їх компетентності в головних сферах музично-педагогічної діяльності.

Так, за даними діагностики, 35,4 % студентів показали на прикінцевому етапі високий, творчий рівень володіння комплексом компетенцій, 42,2 % – достатній, самостійний, 14,1 % – задовільний, репродуктивно-наслідувальний і тільки 8,3 % (проти 41,2 % досліджуваних на констатувальному етапі експериментальної роботи) виконали діагностичні завдання незадовільно, фрагментарно.

Висновки. Узагальнюючи все викладене вище, зазначимо, що, ефективність реалізації як міжпредметного, так і інтегративного підходів суттєво підвищується за умов втілення в навчально-виховний процес механізму міждисциплінарної координації. Його здійснення забезпечується узгодженням навчальних планів, форм, методів, темпу засвоєння навчального матеріалу на всьому комплексі фахових дисциплін, актуалізацією інтерактивних форм педагогічного спілкування із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Подальше дослідження планується спрямовувати на вироблення механізму прогнозування індивідуальної підготовки майбутніх фахівців і способів його корекції задля вдосконалення у студентів здатності застосовувати набуті знання й навички в наближених до шкільних вимог ситуаціях, а в майбутньому досягати успіху в самостійній фаховій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы музыкального образования : сб. статей / Сост. : И. Котляревский, Ю. Полянский. – К. : Музична Україна, 1986. – 128 с.

2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / Іван Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.

3. Гура В. В. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах сьогодення [Електронний ресурс] / В. В. Гура // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 33. – С. 272–280. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2011_33_34.pdf

4. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Наталя Кьон, Тетяна. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45–51.

5. Малашевська І. А. Інтегрована музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі / Ірина Малашевська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 205–208.

6. Новоблаговещенский В. Я. Интегративный принцип в преподавании музыки (на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей) / Вадим Новоблаговещенский : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1997. – 21 с.

7. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Галина Побережна, Тамара Щириця // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 16–18.

8. Полянский Ю. А. Учебный процесс как система / Юрий Полянский // Актуальные проблемы музыкального образования. – К, 1986. – С. 11–19.

РЕЗЮМЕ

Уткан Байкал Демир. Опыт внедрения междисциплинарной координации в практику подготовки будущих учителей музыки.

В статье обосновывается сущность понятия «междисциплинарная координация», представленная как инструмент мобильного согласования различных и разноуровневых компонентов учебного процесса, реализуемый на основе системно-структурного подхода. Охарактеризованы формы и методы внедрения способов междисциплинарной координации, особенности их воплощения в процессе музыкально-теоретической подготовки будущих учителей музыки. Приведены данные опытной работы, подтверждающие эффективность экспериментальной методики. Освещены перспективы дальнейших исследований в области разработки механизмов профессионально-индивидуализированной подготовки студентов как компетентных специалистов.

Ключевые слова: *учитель музыки, музыкально-теоретическая подготовка, межпредметные связи, интегративный подход, междисциплинарная координация.*

SUMMARY

Demir Utkan Baikal. Experience in the practical application of interdisciplinary coordination in the training of future musical teacher.

The article deals with different approaches to improve the training effectiveness based on the obtaining of its consistency and integrity. The author has described the actual state of contemporary musical and pedagogical practice particularly the predominance of functional approach, a priory disconnection of different modules of academic disciplines: music theory, musical history, performing and musical practice and methodology.

The appeal to the history of educational ideas lets emphasize a number of major trends in the desire to make the teaching and learning activity systematically, therein the project method proposed by American scientists and modified by John Lewis, particularly the application of the project method at the

beginning of the twentieth century in Ukraine. The problems caused by the project methods application residing in loss of disciplines' own logic, its subordination to the schedule equal for all subjects, reducing the level of theoretical training are mentioned.

The new possibilities can be opened owning to the educational process organization on the basis of interdisciplinary communication, in particular – the attainment of a higher level of knowledge generality and of flexibility and variability in practical skills.

The principle features of the integrated approach to the organization of music theoretical training of the students, the idea of the creation of integrative courses and disciplines aimed at the formation of complex skills that are important for the practical activity as a music teacher are exposed.

The author gives the reasons for proposed principle of coordination of the teaching content allowing accounting the specifics of the program content of each discipline and at the same time reaching their interconnection and coordination at all structural levels in all forms and variety.

The role of interdisciplinary coordination mechanisms, their implementation based on the widespread use of information and communication tools, musical and pedagogical sites, blogs containing both long-term and operational information about content and organization of educational process is defined. Their creation allows the teachers of different disciplines to carry out effective, efficient, mobile and time-to-date coordination of the educational process and tasks, to aim the training at the formation of actual competencies.

The data of experimental work confirming the successful implementation of the interdisciplinary coordination in the process of music-theoretical training of the students as competent music teachers are given.

Key words: *a musical teacher, music-theoretical training, interdisciplinary communication, integrative approach, interdisciplinary coordination.*

УДК 378:78+372.878

Лі Цзяці
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проведено аналіз досліджень присвячених проблемі використання проектних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглядаються можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до проектної діяльності. Акцентується увага на особливостях художньо-проектної діяльності майбутнього вчителя музики, що зумовлено особливими формами пізнання, властивими тільки мистецтву. Осмислюється роль художніх образів мистецтва у змістовому наповненні художньо-проектної діяльності.

Ключові слова: *проектні технології, професійна підготовка, музичне мистецтво, художній образ, художньо- проектна діяльність.*

Постановка проблеми. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до якісного рівня викладання мистецьких дисциплін у закладах освіти залежить від оволодіння ними в процесі навчання у ВНЗ новітніми художньо-педагогічними технологіями. Серед різноманітного вибору педагогічних технологій та виявлення їх цінності відповідно до специфіки уроків музичного мистецтва, особливу увагу слід приділити методу проектів. У процесі проектної діяльності студент не тільки оволодіває професійними компетентностями вчителя музики, але й розширює свій кругозір, розвиває особиснісні якості, розкриває для себе більший спектр можливостей, що дає поштовх до саморозвитку, самоорганізації в подальшому житті. Фактично, уміння здійснювати проектну діяльність за різними типами та предметно-змістовими лініями формують конкурентно спроможну, ініціативну особистіть здатну приймати рішення й діяти залежно від викликів часу. Між тим, проектування в мистецькій освіті має свої особливості, пов’язані з особливими формами пізнання, властивими тільки мистецтву. Про специфіку мистецьких дисциплін, на відміну від інших освітніх предметів, звертала увагу О. П. Рудницька, зазначаючи, що мистецтво вдосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати.

Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій і почуттів людини та спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати [8, 7]. Саме цю особливість впливу мистецтва на внутрішній світ людини необхідно враховувати в процесі планування проектної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Осмислення ролі художніх образів мистецтва у змістовому наповненні проектів дає підстави говорити про специфіку підготовки майбутнього вчителя музики до *художньо-проектної діяльності.* Окремої уваги вимагає розгляд можливостей навчально-виховного процесу у ВНЗ, спрямованого на залучення майбутніх учителів музики до здійснення художньо-проектної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У галузі педагогіки вищої школи поняття «проектна компетентність», «проектна культура», «проектні технології», «метод проектів», «проектні уміння» тощо, розглядаються як певний компонент професійної компетентності майбутнього спеціаліста (О. Дубровіна Н. Запесоцька, Н. Татарінцева, Н. Тітаренко, В. Ченобитов, О. Щербакова).

Педагогічне проектування процесу навчання та формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджено Н. Біловою, М. Шевчук. Особливості організації змістового наповнення проектної діяльності під час фахової підготовки вчителів музики досліджували О. Алексійчук, Бай Бінь, У Іфан, О. Реброва, В. Федорчук, Чжан Яньфен. Сутність, типологію, вимоги до проектів у процесі опанування студентами курсу зі світової художньої культури та методика його викладання, розкрито О. Алексійчук, В. Федорчук. Метод проектів активно впроваджується в художньо-естетичній галузі навчання школярів. Так, у процесі викладання уроків художньої культури ці питання досліджувалися Л. Масол, Є. Миропольскою; музичного мистецтва М. Федорцем, Л. Кондратовою. Основні аспекти важливості й необхідності залучення студентів до художньо-проектної діяльності в процесі фахової підготовки висвітлено в роботах, присвячених підготовці майбутнього учителя технологій, дизайну. Так, наприклад М. Курач, досліджував вплив художньо-проектної діяльності на естетизацію особистості студента.

Проведений аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить, що методологія художнього проектування в мистецькій освіті, зокрема проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до

здійснення художньо-проектної діяльності вивчено ще не достатньо й вимагає окремого розгляду.

Мета статті – висвітлення специфіки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення художньо-проектної діяльності, зумовленої особливими формами пізнання, властивими мистецтву.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

- провести аналіз досліджень присвячених використанню «методу проекту» в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва;
- осмислити роль художніх образів мистецтва у змістовому наповненні художньо-проектної діяльності студентів;
- окреслити можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Орієнтація сучасної системи освіти на ідеї гуманістичної психології (А. Маслою, К. Роджерса), активності особистості та розвиваючого навчання (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн) спонукають до пошуку відповідних шляхів і методів у викладанні предметів художньо-естетичної галузі освіти, зокрема уроків музичного мистецтва.

Особливої уваги, для реформування тактичних завдань мистецької освіти, вимагає запровадження інноваційних педагогічних технологій і виявлення їх цінності відповідно до специфіки уроків музичного мистецтва. Даній проблемі присвятили свої роботи: Л. Масол, О. Красовська, Г. Падалка, Т. Турчин, О. Ролінська.

Одним із видів педагогічної технології, який активно використовують у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи є метод проектів. Даний метод називали також методом проблем і пов’язували з ідеями гуманістичного напряму у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Х. Кілпатриком. Хоча ми й описуємо метод проектів як новітню педагогічну технологію, слід зауважити, що справжні інновації в галузі педагогіки – це намагання розглянути давно забуті старі педагогічні істини, які використовувалися раніше, в інших умовах, в іншій інтерпретації методів і прийомів навчання на новому витку педагогічних, соціальних, культурних досягнень.

Саме осмислення й використання методу проектів у новій навчальній, культурно-соціальної ситуації й дає підставу називати його новітнім. З огляду на вищесказане, постає питання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення проектної діяльності в

процесі навчання у ВНЗ, оскільки це є одним із необхідних елементів набуття професійних компетенцій. Метод проектів, надає можливість організувати навчання студента в процесі активної діяльності, і тим самим розвивати його здібність використовувати й застосовувати знання, уміння й навички для вирішення практичних, життєво важливих завдань. Особливу увагу звернемо на те, що для застосовування даного методу в роботі з учнями, майбутньому вчителеві музичного мистецтва необхідно оволодіти вмінням здійснювати проектну діяльність самостійно.

Якість цього процесу залежить від організації навчальної діяльності студентів за різними напрямами. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до проектної діяльності має свою особливість, зумовлену специфікою предметів художньо-естетичного циклу. Про відмінність мистецьких дисциплін від інших освітніх предметів писала О. Апраксіна, Д. Кабалевський, Г. Падалка, О. Рудницька та ін., автори зазначили, що мистецькі твори впливають більшою мірою на сенсорну сферу учнів, на їх емоції та почуття, удосконалюючи здатність бачити, відчувати, споглядати і співпереживати.

Саме тому, необхідно говорити про залучення студентів до художньо-проектної діяльності, де в змістовій лінії проекту відбувається сплав інтелектуального, творчого та художнього пізнання світу.

Художній світогляд є специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки та орієнтири людини, виражені у творах мистецтва [8, 57].

В основному *поняття «художньо-проектна діяльність»* висвітлюється в контексті підготовки майбутніх учителів технологій, трудового навчання, дизайну (А. Бровченко, В. Даниленко) та образотворчого мистецтва (А. Король).

Характеристика сутності художньо-проектної підготовки студентів висвітлюється авторами як ознайомлення майбутніх учителів технологій із теоретичними відомостями про сутність і особливості художньо-проектної діяльності, формування в них як художніх, так і практичних умінь і навичок [5, 53]. Про потенціал художньо-проектної діяльності студентів у процесі естетизації навчально-виховного процесу пише М. Курач. Автор наголошує, що даний вид діяльності впливає на розвиток естетичних смаків, ідеалів, почуттів, естетичної культури та естетичної свідомості майбутніх учителів (у галузі трудового навчання), що в перспективі трансформуватиметься в їх готовність до забезпечення продуктивного

навчання, виховання та розвитку школярів на засадах естетизації навчального процесу [5].

На основі проведеного аналізу науково-методичної літератури щодо важливості художньо-проектної діяльності майбутніх учителів, нами була визначена специфіка підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення художньо-проектної діяльності.

Сутність даної діяльності передбачає висвітлення таких аспектів, як:

- осмислення ролі художніх образів мистецтва у змістовому наповненні художньо-проектної діяльності студентів;

- виявлення потенціалу художньої образності мистецтва для формування особистості;

- визначення умов навчання студентів, продиктованих особливими формами пізнання, властивими мистецтву.

Художній образ – одна з центральних естетичних категорій в області мистецтва, яка викликає істотні труднощі в дослідженнях, пов'язаних із трактуванням її специфіки. Відомо, що естетика розглядає музичне мистецтво як специфічну форму відображення дійсності у свідомості людей.

Осмислення студентом важливої ролі художніх образів у змістовому наповненні художньо-проектної діяльності залежить від багатьох факторів, а саме: здатності до образного осягнення музичного твору, усвідомлення ціннісного змісту проекту, розвинутого асоціативного, художньо-образного мислення, рівня емпатійності, уміння побачити та провести єдину емоційно-змістову лінію проекту, самостійно інтерпретувати ціннісно-змістову стратегію проведення проекту. Усе це вимагає від студента музично-теоретичної грамотності як основної умови художньо-проектної діяльності.

Для вмотивованого використання потенціалу художніх образів мистецтва в проектній діяльності, майбутній учитель музичного мистецтва має увідомлювати його значення для цілісного інтелектуально-духовного розвитку особистості. Причому цей вплив, насамперед, підвищує рівень самого студента, що в перспективі спонукає його до використання художньо-проектної діяльності на практиці з учнями.

Розкриваючи значення художньої образності мистецтва на формування особистості, варто звернутися до дослідження Н. О. Батюк, у якому авторка зазначає, що на відміну від формування наукових понять, де необхідно «відірвати» учня від усього неістотного в його особистому досвіді, щоб не «затіняти» сутність засвоюваного поняття, – робота пов'язана зі створенням образів, навпаки, передбачає постійне оживлення

особистого досвіду. Якщо це не відбувається, то учень просто використовує трафаретні, безособові, емоційно ненасичені словесні описи, за якими нема образу, нема живої мислиневої картини. За словесним описом учня завжди можна впізнати, чи дитина висловлює знання, отримані в підручнику, чи спирається на власний досвід.

Велику роль у творенні образів, оперуванні ними відіграє індивідуальний суб'єктивний досвід учня. Його збагачення має велике значення для розвитку образного мислення, воно ніби вбирає в себе і теоретичні знання, які задаються однаково всім учням в процесі навчання, і особистий, неповторний, індивідуальний досвід кожного зокрема [1].

Вищевказані рекомендації щодо актуалізації образів та їх використанню в роботі з учнями, необхідно враховувати й у процесі організації художньо-проектної діяльності майбутніх учителів музики.

Специфіка художньо-проектної діяльності полягає в усвідомленні того, що мистецтво не має бути лише фоном у проектній діяльності, художні образи мистецтва їх духовний зміст має пронизувати змістову лінію проекту. Це і є основною ознакою художньо-проектної діяльності, коли, крім здобуття певних знань, розвитку особистісних якостей, оперативності видів мислення, відбувається своєрідне накопичення емоційного досвіду через спілкування з мистецтвом.

Відповідно до вищесказаного актуальною стає проблема підготовки фахівців здатних вирішувати завдання художньо-естетичного виховання й розвитку школярів, активно впливати на естетизацію педагогічного середовища, освітнього простору. Для цього вчителю необхідно вміти використовувати художньо-естетичний, пізнавальний, розвиваючий потенціал мистецтва.

У даному контексті варто окреслити можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності.

У процесі професійної підготовки студентів учені А. Вербицький, Н. Бакшаєва, О. Олексюк виділяють три базові форми діяльності, а саме: навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна.

Вищезазначені форми діяльності взаємопов'язані й доповнюють одна одну, оскільки ґрунтуються на принципі ціннісної взаємодії.

Розглядаючи ці форми діяльності варто уточнити які з них більшою мірою спрямовують свій зміст на опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва проектними технологіями.

Навчальна діяльність, як відомо це в основному лекційно-семінарські заняття, зміст яких спрямований на передачу та засвоєння інформації. Квазіпрофесійна діяльність спирається на практико-орієнтовне теоретичне навчання за допомогою проектувальних та ігрових методів. У змісті даної форми використовують моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності. Вона супроводжується емоційно-особистісною рефлексією та дає широкі можливості для цілепокладання, цілездійснення, діалогового спілкування на проблемно поданому матеріалі. Навчально-професійна діяльність орієнтована на педагогічну практику й виконання навчально-дослідної роботи, зміст якої спрямований на відповідність нормам власне професійних і соціальних відносин [7].

Отже, в умовах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-проектної діяльності особливої уваги, на наш погляд, варто приділити саме квазіпрофесійній діяльності, яка є своєрідною проміжною ланкою між навчальною та власне професійною діяльністю майбутнього вчителя музики. Цей вид діяльності дає можливість студентові задіяти здобуті теоретичні знання у створенні практично-значущого продукту, здійснюючи моделювання цілісних фрагментів власної педагогічної діяльності.

Для здійснення художньо-проектної діяльності в мистецькій освіті важливим є уміння студентів використовувати синтез мистецтв як такий, що дає можливість цілісного (не лінійного) дослідження проблемних аспектів проекту. Синтез мистецтв, це органічне з’єднання різних мистецтв або видів мистецтва в художнє ціле, яке естетично організовує матеріальне й духовне середовище буття людини. Поняття «Синтезу мистецтв» має на увазі створення якісно нового художнього явища, що не зводиться до суми складових його компонентів. Їх ідейно-світоглядна, образна й композиційна єдність, спільність участі в художній організації простору й часу узгодженість масштабів, пропорцій, ритму породжують у мистецтві якості, здатні активізувати його сприйняття, повідомляти йому багатоплановість, багатогранність розвитку ідеї, надавати на людину багатобічну емоційно насичену дію, звертаючись до всієї області його відчуттів. Цим визначаються великі соціально-виховні можливості.

З огляду на сказане, постає питання підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до самостійного пошуку інформації в різних аспектах заданої проблеми (проекту); до осягнення взаємозв’язків музики з іншими видами мистецтва, з життям, унаслідок чого розширюється не лише власне музичний, а й художній світогляд, сприймання, пізнання музики, створюються умови для ефективного виховного впливу.

Студенти мають усвідомити, що види мистецтва тісно пов'язані між собою та знання одного з них допомагає глибокому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва. Саме метод проектів дає можливість показати студентам області стикання кількох мистецьких дисциплін чи, можливо через їхній органічний реальний зв'язок дати уявлення про єдність оточуючого нас світу?

На жаль, питання про реальну єдність фахових музичних дисциплін у системі університетської освіти навіть не ставиться. Кожна дисципліна, як то вокал, фортепіано, диригування, історія та теорія музики, викладаються як окремі дисципліни без взаємопов'язуючого компоненту.

Для отримання досвіду використання синтезу мистецтв в художньо-проектній діяльності майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно самому брати безпосередню участь у проектах із різними типологічними ознаками з різною кількістю учасників (від студентів одної групи до цілого факультету). Це проекти з певним домінуючим видом діяльності: дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні (практично-орієнтована) тощо. Важливо орієнтуватися у створенні проектів за предметно-змістовим напрямом: монопроекти (у межах однієї галузі знань); міжпредметні або надпредметні проекти.

Оскільки в майбутньому студент буде сам керувати проектами своїх учнів, то в процесі навчання йому необхідно оволодіти різними стилями координування проекту від безпосереднього (жорсткого чи гнучкого) до прихованого. Протягом навчання у ВНЗ бажано здійснити проекти з різною тривалістю: короткотривалі, середньої тривалості та довготривалі.

Досвід переконує, що будь-який проект із використанням синтезу мистецтв, може бути якісно виконаний, якщо добір літературних творів, музики, живопису здійснюється на основі тематичної та стилістичної єдності спільної ідеї. Варто зауважити, що використання різних видів мистецтва в процесі створення проекту поглиблює знання студентів, формує у них власну думку про певний твір, сприяє вихованню художньо-наукового елементу пізнання [6].

Отже, використання синтезу мистецтв у проектній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе в найрізноманітніших напрямах і чим більше буде взаємозв'язок музики з різними видами мистецтва та сторонами нашого різнобарвного життя, тим змістовніше буде пізнання студентом педагогічного потенціалу методу проектів і технології його застосування на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Висновки. Специфіка підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-проектної діяльності зумовлена особливістю вивчення мистецьких дисциплін. Саме поняття «художньо-проектна діяльність» широко висвітлено педагогами в галузі технологічної, дизайнерскої освіти. У мистецькій освіті, особливості використання проектної діяльності описані в основному в роботі з учнями на уроках музичного мистецтва та художньої культури. У межах даної статті були окреслині деякі можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо реалізації художньо-проектної діяльності студентів; акцентовано увагу на вміння студентів використовувати синтез мистецтв як такий, що дає можливість цілісного (нелінійного) дослідження проблемних аспектів проекту; виявлено потенціал художньої образності мистецтва у формуванні особистості, що є основною ознакою художньо-проектної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Подальшого наукового дослідження вимагає проблема обґрунтованого вибору відповідних типів проектів, які відповідають специфіці предметів художньо-естетичного циклу й пошуку педагогічних технологій підготовки до проектної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах навчання у Вищих навчальних закладах України та Китаю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Батюк Наталія Орестівна. – Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 252 с.

2. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія / В. Я. Даниленко. – Х. : ХДАДМ ; Колорит, 2005. –243 с.

3. Кондратова Л. Г. Музичні учнівські проекти на уроках та в позаурочній діяльності : методичний посібник для вчителя музичного мистецтва / Л. Г. Кондратова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 120 с.

4. Король А. Традиції методики художньо-проектної діяльності учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / А. Король // Збірник наукових праць Уманьського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2012. – Частина 2. – С. 132–138.

5. Курач М. Роль художньо-проектної діяльності в процесі естетизації особистості майбутнього чителя технологій [Електронний

ресурс] / М. Ткач // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 2. – С. 185–191. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_27.

6. Лі Цзяці. Використання синтезу мистецтв в проектній діяльності майбутнього вчителя музики / Цзяці Лі // Матеріали Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (16–17 лютого 2015 року). – Одеса, 2015. – С. 86–88.

7. Олексюк О. М. Форми і методи організації музично-педагогічного процесу у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач// Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. науково-практичної конференції (м. Київ, 28–29 березня 2012р.). – К. : Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 708–715.

8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

РЕЗЮМЕ

Ли Цзяци. Специфика подготовки будущего учителя музыки к осуществлению художественно-проэктной деятельности.

Цель данной статьи – освещение специфики подготовки будущих учителей музыкального искусства к осуществлению художественно-проектной деятельности, предопределенной особенными формами познания, свойственными искусству. Понятие «художественно-проектная деятельность» широко отражено педагогами технологической отрасли образования. В художественном образовании особенности использования проектной деятельности описаны, в основном, в работе с учениками на уроках музыкального искусства и художественной культуры.

Проектирование в художественном образовании имеет свои характерные черты, связанные с особенными формами познания, свойственными только искусству. На специфику художественных дисциплин, в отличие от других образовательных предметов, обращали внимание ряд ученых (Б. Асафьєв, О. Апраксина, Д. Кабалевский, О. П. Рудницкая и др).

Музыкальные произведения предлагают художественные образы, непосредственно обращенные к сенсорной сфере, эмоциям и чувствам человека и направлены на то, чтобы «захватить» его, заставить сочувствовать и сопереживать. Именно эта особенность влияния

искусства на внутренний мир человека лежит в основе специфики проектной деятельности будущих учителей музыкального искусства.

В рамках данной статьи, были определены некоторые возможности учебно-воспитательного процесса музыкально-педагогических факультетов относительно реализации художественно-проектной деятельности студентов; акцентировано внимание на умение студентов использовать синтез искусств, дающий возможность целостного (не линейного) исследования проблемных аспектов проекта; выявлен потенциал художественной образности искусства в формировании личности, которая является основным признаком художественно-проектной деятельности будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: *проектные технологии, профессиональная подготовка, музыкальное искусство, художественный образ, художественно-проектная деятельность.*

SUMMARY

Li Jia Qi. Specificity of Training of the Future Teacher of Music to the Implementation of Artistic and Project Activity.

The purpose of this article is to define the specificity of preparation of future teachers of music art to the implementation of artistic and project activity, predetermined by special forms of knowledge which are peculiar to art. The term «art-project activity» is broadly reflected by the teachers of technological education industry. In particular the use of art education project activity is described primarily in working with pupils at the lessons of musical art and culture.

Designing in art education has its own characteristics associated with specific forms of knowledge which are peculiar to art. A number of scientists (B. Asafiev, O. Apraksina, D. Kabalevsky, O. P. Rudnitskaya) have mentioned the specifics of artistic disciplines, unlike other educational subjects.

The use of synthesis of the arts in the project activity of a future teacher of music is possible in various ways. The more the relationship of music with different types of art and colorful aspects of our life, the meaningful is knowledge to the student about educational potential project method and its application of technology in the classroom to music school.

Musical works offer artistic images, directly facing the sensory sphere of human emotions and feelings and are intended to «grab» it, to get to sympathize and empathize. This feature of the influence of art on the inner world of man is the basis of the specifics of the project activity of the future teachers of music.

In this article we have identified some possible educational process of musical-pedagogical faculties regarding the implementation of artistic and project activity of the students. The author's attention is focused on the students' ability to use the synthesis of the arts, enabling a holistic (non-linear) research problematic aspects of the project. The potential of artistic imagery of art in the formation of a personality, which is the main feature of artistic and project activity of the future teacher of music is identified.

The problem of a reasoned choice of the types of the projects that meet the specifics of the objects of artistic and aesthetic cycle and finding educational technology training to the project activity of future teachers of music in terms of training in higher educational institutions of Ukraine and China requires further research.

Key words: *project technology, vocational training, art of music, artistic images, artistic and project activity.*

УДК 378.013+780.71

Цзяо Їн
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТАНУ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У статті уточнено сутність процесу естетичного розвитку та його результату у вигляді сформованої фахової якості – естезісу особистості вчителя музики. Крізь призму процесу навчання гри на фортепіано подається системна компонентна модель цього процесу, що й призводить до формування естезісу особистості. Процес є пролонгованим та багатокомпонентним. Оцінювання стану естетичного розвитку та естезісу особистості як його результативного досягнення здійснюється за допомогою таких критеріїв: естетико-семантичний, когнітивний; емоційно-рефлексивний, інтенціональний; естетико-продуктивний, творчій. Показники зазначених критеріїв охоплюють і повністю відповідають елементам розроблених компонентних блоків.

***Ключові слова**: естетичний розвиток, естезіс особистості, майбутні вчителі музики, критеріальний апарат, критерії оцінювання.*

Постановка проблеми. Естетичний розвиток особистості школярів найбільш ефективно здійснюється в освітньому середовищі засобами мистецтва – це є загально визначена та науково обґрунтована педагогічна позиція. А одним із головних завдань учителя музики в Україні та Китаї є якісна, кваліфікована діяльність у галузі художньо-естетичного виховання школярів засобами мистецтва. Естетична складова в цьому питанні є домінуючою, а художня – є засобом, який дозволяє сформувати уявлення картини світу крізь призму естетичних категорій, через відчуття й усвідомлення краси в мистецтві, навчити відчувати її в навколишньому середовищі, у людських стосунках, у собі. Ця складна синергійна вимога до кваліфікаційної характеристики вчителя музики зумовлює активізацію художньо-естетичного розвивального потенціалу усіх форм навчання майбутнього фахівця, які безпосередньо впливають на фахове становлення особистості: не лише на навички, уміння, досвід, компетенції, а також формування, розвиненість фахових якостей особистості. На цьому шляху

здійснюється «етосно-естезісне становлення» [1] майбутнього вчителя.

У своєму дослідженні ми обґрунтовуємо й застосовуємо фахову якість учителя музики – естезіс [4]. Естезіс особистості вчителя музики ми розуміємо як фахову якість, що виникає на певному етапі завершення накопичення естетичного досвіду й формування художнього світогляду через спілкування з мистецтвом, що характеризується раціонально-рефлексивним ставленням до сфери естетичного та полімодально-чуттєвим її сприйняттям і продукуванням у виконавській і педагогічній музично-творчій діяльності [4, 138].

Оскільки кожна фахова якість як предмет педагогічного дослідження з метою її формування передбачає процедури оцінювання її сформованості, розвиненості тощо, то цілком стає актуальним визначення інструментарію для такого науково-дослідницького моніторингу. До складу дослідницького інструментарію педагогічна наука включає критеріальний апарат: критерії та показники оцінювання досліджуваного феномену. Предметом нашого дослідження був естетичний розвиток майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на музичному інструменті – фортепіано. Це зумовило врахування як сутності самого естетичного розвитку, який передбачав сформованість *естезісу* – якісно-особистісного результату такого розвитку, так і виявлення його саме через виконавство, через засвоєння в цілому художньо-естетичного потенціалу фортепіанної світової спадщини.

Аналіз наукових досліджень. У науковій літературі переважно представлені дослідження з питань формування естетичної культури (у тому числі, художньо-естетичної) як у галузі філософії культури (Т. Аболіна, Н. Бутенко, А. Канарській, Л. Кондратюк, О. Крівцун, В. Липський, М. Мамардашвілі, Н. Маньковська, Г. Мєднікова, І. Фадєєва, В. Цвіркун), так і в галузі педагогіки (О. Гук, І. Зязюн, Т. Люріна, Н. Міропольска, О. Рудницька, Л. Печко), естетичного розвитку (А. Галізова, М. Лещенко, О. Отич, С. Якіменко ін.), естетичного виховання (Л. Мосол, Д. Джола, А. Щербо інші вчені). Особливу увагу приділяємо роботам, присвяченим проблемі формування/ накопичення естетичного досвіду (Л. Левчук, Е. Скороварова, О. Олексюк, В. Суханцева, І. Фадєєва).

Стосовно естетичної культури особистості, її витоки знаходимо у філософських, естетичних, педагогічних теоріях мислителів минулого (Аристотель, Гегель, Фур'є, Песталоцці; К. Д. Ушинський; С. Т. Шацький А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський та інші). Психолого-педагогічне обґрунтування й осмислення компонентів естетичної культури, представлене в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова,

В. Зинченка, П. Якобсона та інших, дозволяє включити в її структуру естетичне сприйняття дійсності, емоційно-оцінне ставлення та судження крізь призму естетичних категорій та естетичну спрямованість діяльності.

Як стверджує О. Отич, на підставі узагальнення аналізу наукових джерел, останнім часом з'являються дослідження, що актуалізують проблему естетичного розвитку як майбутніх учителів, так і учнівської молоді. Науковець пропонує такий перелік за напрямами [2]:

- проблеми *педагогіки естетичного освоєння світу* (С. М. Жданова);
- *естетична спрямованість професійної підготовки педагога* (Н. М. Семенюк, Н. Г. Тагільцева);
- *креалогії,* або дидактики творчої діяльності (Л. А. Балановська);
- *педагогіки індивідуальності* (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, О. О. Заболотська, Д. Кірнос);
- *розвиток професійної індивідуальності майбутнього вчителя* (О. Ф. Бондаренко, Г. С. Костюк, О. М. Пєхота, Н. А. Побірченко, О. П. Сергеєнкова, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, А. Ф. Фурман, Н. О. Чепелєва, Т. С. Яценко);
- *розвитку творчої індивідуальності учнів* (Є. А. Барахсанова, О. О. Ходирева) *та педагога загальноосвітньої школи (Н. А. Антонова, В. І. Горова, С. О. Гільманов. Л. М. Лузіна, М. Є. Мажар, Л. М. Харченко).

Майже в усіх дослідницьких працях, що виконані в дисертаційному жанрі, розроблені критерії та показники для оцінювання естетико-педагогічних явищ. Між тим, стосовно результату естетичного розвитку в процесі навчання гри на фортепіано, а саме: рівень естезісу як фахової якості вчителя музики, що сформована в процесі творчої діяльності – інтерпретації фортепіанних творів, то критерії та показники мають бути розроблені відповідно до структури зазначеного феномену.

Мета статті – розробити критерії та показники рівня сформованості естезісу як фахової якості, що є результатом естетичного розвитку вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що питання виміру тих чи інших педагогічних явищ – найбільш суттєва складова будь-якого педагогічного дослідження. Як пише О. Реброва, практика наукового підходу до вимірювання педагогічних явищ переконливо свідчить про необхідність вибору відповідного «наукового інструментарію». Його складають, передусім, критерії та показники рівня сформованості предмету, явища, якості або інших складних педагогічних утворень, що досліджуються [3, 69–

70]. Вчена класифікує можливі підходи до вибору критеріїв і показників, між тим, наголошує на переважну логіку відповідності критеріїв розробленої компонентної моделі досліджуваних феноменів, а показників – відповідно до елементів зазначених компонентів. Окрім того, розробляючи шкалу оцінювання показників, дослідник має можливість визначити ієрархію рівнів сформованості компонентів.

Дотримуючись цієї логіки, ми також орієнтувалися в розробці критеріїв і показників рівня або стану естетичного розвитку студентів у процесі навчання гри на фортепіано на компоненту модель такого феномену як естезіс.

Виходячи з того, що ми розглядали естезіс як професійну якість учителя музики, що є результатом його естетичного розвитку в процесі фахового навчання, було передбачено теоретично змоделювати структуру такої якості. Оскільки естетичний розвиток – закономірні зміни, що наступають унаслідок цілеспрямованого впливу на естетико-генетичні, етно-генетичні властивості та здібності особистості стосовно естетичних явищ, було обрано **три блочні комплекси**, які й підлягають позитивним змінам під час навчання, у той самий час сприяють перетворенню внутрішнього духовного світу особистості вчителя, пронизують його «фахове енергетичне поле» під впливом сприйняття, вивчення й виконання творів мистецтва. Розроблені блоки були орієнтиром для розробки критеріїв, а елементи блоків зумовили вибір показників.

Розкриємо більш докладно вибір критеріального апарату в нашому дослідженні.

Перший блок – складає набуття *естетичного досвіду як духовної практики з опанування образно-виражальної, семантико-смислової сутності мистецтва в навчальному процесі*. Така практика здійснюється поступово від опанування мови мистецтва, зокрема музичного, та активізації естетичної свідомості з оперування полімодальними системами (почуттєвими даними різних органів чуття) за допомогою поглиблення знань щодо естетичного у мистецтві та навколишньому середовищі. Цей процес закцентовує увагу на естетичному та на основі вивчення мистецтва забезпечує поступове підвищення якості художньо-естетичного сприйняття дійсності, вибіркове ставлення до художньо-естетичного прояву у мистецтві та житті. Отже для оцінювання цього блоку ми обрали **естетико-семантичний, когнітивний критерій.** За його допомогою оцінювався рівень естетичної свідомості, що ґрунтується на знаннях естетичних

категорій, їх художньо-мовного еквіваленту у творах мистецтва. Оскільки до першого блоку входило три елементи: *раціонально-свідомий, ментально-ідентифікаційний, художньо-світоглядний,* то й показників цього критерію було три. *Перший показник* оцінював якість усвідомлення, осмислення естетико-символічних засобів у текстах фортепіанних творів у контексті співвідношення з естетичними категоріями. *Другий показник* оцінював ступінь орієнтації в художньо-ментальних особливостях мистецтва взагалі, та фортепіанній музиці, зокрема, що належать, або відбивають етнічні ритмо-інтонації, специфічні якості, що є відображенням естетичних уявлень картини світу різних етносів, народів тощо. *Третій показник* оцінював ступінь сформованості уявлень художньо-стильових аспектів естетичного в мистецтві, зокрема, у фортепіанній світовій спадщині за епохами, композиторськими школами тощо.

Другий блок – емоційно-рефлексивний комплекс, що охоплював різноманітні психічні стани як реакції на естетичне: атенціональність, потреба в естетичному, задоволення від сприйняття естетичного, рефлексія естетичних почуттів. Почуттєвість естетичного є полімодальною, вона може бути синтезованої, а може й ні. Синтезованість на вищому рівні розвиненості емоційно-рефлексивного комплексу передбачає поєднання емоційно-чуттєвих та раціональних аспектів естетичного, певні інтенції особистості до естетичного синтезу навколишнього в образах фортепіанних творів, а також рефлексію такого синтезу, прагнення щодо його відчуття. Оцінювання цього компоненту має здійснюватися за допомогою **емоційно-рефлексивного, інтенціонального критерію**. Отже, оцінюється потреба та інтенції щодо вдосконалення власних можливостей, естетичних потреб і прагнень гармонії в собі через опанування творами мистецтва. Це може бути вибіркове ставлення до творів що вивчаються й виконуються; може виявлятися через зміну власного іміджу як фахівця та як особистості; через оцінне судження стосовно прояву естетичного в інших сферах, але за рахунок асоціацій із мистецькими творами й образами. Оцінювання елементів цього комплексу здійснювалося за допомогою таких показників: естетична адекватність емоційно-спонтанного реагування на музичний твір; ступінь сформованості вибіркового, оцінного ставлення до естетичного в мистецтві; активність рефлексії власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання, власних естетичних уподобань. Останній показник певною мірою оцінює ступінь збалансованості раціональних та емоційних, оцінних процесів в спілкуванні з творами мистецтва (під час сприйняття, виконання,

оцінювання тощо). Показники цього критерію оцінювали якість здійснення траєкторії естетичного розвитку від емоційно-позасвідомого реагування до рефлексії власних почуттів та індивідуального ставлення до художньо-естетичної властивості фортепіанного твору на більш високому рефлексивному рівні. *Третій блок – естетико-регулятивний функціональний,* що охоплював необхідні функції естетичного впливу на особистість майбутнього вчителя під кутом його фахової навчальної діяльності. У нашому дослідженні – це процес навчання гри на фортепіано та педагогічна практика із застосування естетико-розвивального потенціалу фортепіанної музичної літератури. З точки зору функціональності естетичного розвитку, ми орієнтувалися на необхідність оцінити ступінь сформованості естезісу як фахової якості безпосередньо під час виконання музичних творів. Для цього запроваджено третій критерій – **естетико-продуктивний, творчій**. За нашою концепцією, виявлення такої якості здійснюється через естетизацію художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності (перший показник); через наполегливість і прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу (другий показник); а також через ступень естетизації творчої продуктивності особистості (третій показник*).* Останній показник оцінює активність творчого пошуку студента на продукування художньо-естетичного потенціалу твору в соціокультурне середовище.

Усі компоненти та їх елементи, що складають естезіс особистості як фахову якість і результат естетичного розвитку знаходяться в певній послідовній зумовленості. Така зумовленість може бути підсилена впливом цілеспрямованого навчального процесу, оскільки естетичний досвід, який цілеспрямовано формується та знаходиться під увагою викладача, забезпечує підвищення якості емоційно-рефлексивних процесів. Поза таким впливом ці процеси можуть залишатися на рівні позасвідомої емоційної реакції на художні твори, які будуть регулюватися лише власними уподобаннями особистості. Відрефлексовані емоції та активізації ціннісного ставлення до художньо-естетичних властивостей творів і мистецтва в цілому впливають на дії та творчо-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики, оскільки накопичений сегмент емоційно-ціннісного ставлення перетворюється на специфічну фахову енергію, яка потребує виходу, реалізації, навіть потреби в такій реалізації. Це й зумовлює активізацію художньо-естетичної діяльності, самостійного пошуку можливостей сконцентрувати власні творчі ресурсу на

продукування естетичних цінностей у педагогічному процесі. Така логіка дає можливість припустити, що саме центральний ланцюг системи – емоційно-рефлексивний комплекс – виступає регулятором перетворень творчих якостей особистості вчителя, його музичних здібностей, естетичних природних задатків в нове якісне утворення – *естезіс особистості вчителя музики*. У той же час, реалізація такого процесу здійснюється саме під час творчої, виконавської діяльності, в процесі якої елементи усієї системи концентруються коло певної художньо ідеї, яка має естетичний контекст. Концентрація творчих зусиль саме в діяльності створює глибині умови для якісних перетворень в самої особистості. Результатом досягнутого є підвищення рівня естетичного досвіду як духовної практики, яка спонукає на нові досягнення, підвищує якість художньо-естетичного сприйняття та кристалізує емоційні властивості особистості в художньо-естетичній сфері. Так здійснюється «робота» системи щодо естетичного розвитку особистості вчителя музики.

Ця структурна цілісність у процесі діагностування має враховуватися через відповідні статистичні засоби. Найкращим вважається визначення Kf естетичного розвитку, який і символізує рівень сформованості естезісу особистості.

Висновки. Естетичний розвиток особистості – це процес, результатом якого стає певна якість особистості – естезіс. Для вчителя музики естезіс стає фаховою якістю, що виникає на певному етапі завершення накопичення естетичного досвіду і формування художнього світогляду через спілкування з мистецтвом, що характеризується раціонально-рефлексивним ставленням до сфери естетичного та полімодально-чуттєвим її сприйняттям і продукуванням у виконавській і педагогічній музично-творчій діяльності. Отже, естетичний розвиток зумовлює закономірні зміни в структурі особистості. Цей процес здійснюється в певній структурній системі – «фаховому енергетичному полі» – яка складається з трьох блокових компонентів: *Перший блок* – складає набуття *естетичного досвіду як духовної практики з опанування образно-виражальної, семантико-смислової сутності мистецтва в навчальному процесі,* зокрема, в процесі навчання гри на фортепіано. *Другий блок – емоційно-рефлексивний комплекс*, що охоплює різноманітні психічні стани як реакції на естетичне *Третій – естетико-регулятивний функціональний блок,* що охоплює необхідні функції естетичного впливу на особистість художньо-комунікативних процесів, що розглядаються під кутом його фахової навчальної діяльності. Особлива

увага приділена інтерпретації фортепіанних творів. Оцінювання стану естетичного розвитку, або вже сформованої фахової якості – естезісу особистості, має здійснюватися за допомогою критеріїв і показників, що відповідають розробленій моделі системи-комплексу естетичного розвитку. Критеріями обґрунтовано: критерій естетико-семантичний, когнітивний; емоційно-рефлексивний, інтенціональний; естетико-продуктивний, творчій. Показники зазначених критеріїв охоплюють і повністю відповідають елементам розроблених компонентних блоків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратюк Л. Р. Обов'язок життя: філософсько-антропологічне есе на тему этосно-естезісного становища людини у світі [Електронний ресурс] / Л. Р. Кондратюк, В. М. Цвіркун. – Режим доступу : http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1140/1/Kondr.pdf.

2. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Отич. – Режим доступу : http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf.

3. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навч.– метод. посібник (для студентів і магістрантів інститутів мистецтва педагогічних університетів) / О.Є.Реброва. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 127 с.

4. Jiao Ying. Aesthesis of personality as a professional quality of music teacher / Ying Jiao // Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integraqtion // Ariel University, 2015. – Issue 5. – P. 135–139.

РЕЗЮМЕ

Цзяо Ин. Критерии оценивания состояния эстетического развития будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано.

В статье уточнена сущность данного процесса и его результат, который выявляется через сформированность эстезиса как профессионального качества - личности учителя музыки. Сквозь призму процесса обучения игре на фортепиано подается системная компонентная модель эстетического развития личности, которая приводит к формированию её эстезиса. Процесс является пролонгированным и многокомпонентным, он осуществляется в определенной структурной системе – «профессиональном энергетическом поле», состоящем из трех блочных компонентов. Первый блок отражает процесс и результат накопления эстетического опыта

как духовной практики по освоению образно-выразительной, семантико-смысловой сущности искусства в учебном процессе, в частности, обучении игре на фортепиано. Второй блок – эмоционально-рефлексивный комплекс, который охватывает различные психические состояния как реакции на явления эстетического. Третий – эстетико-регулятивный функциональный блок, охватывающий необходимые функции эстетического воздействия на личность художественно-коммуникативных процессов. Данные процессы рассмариваются под углом профессиональной учебной деятельности, особенно, интерпертации фортепианных произведений. Оценка состояния эстетического развития, или уже сложившегося профессионального качества – естезиса личности, должно осуществляться с помощью критериев и показателей, соответствующих разработанной модели системы-комплекса эстетического развития. В статье обоснованы следующие критерии: эстетико-семантический, когнитивный; эмоционально-рефлексивный, интенциональный; эстетико-продуктивной, творческий. Показатели указанных критериев охватывают и полностью соответствуют элементам разработанных компонентных блоков.

***Ключевые слова**: эстетическое развитие, естезис личности, будущие учителя музыки, критериальный аппарат, критерии оценивания.*

SUMMARY

Jiao Ying Criteria for Evaluating the State of Aesthetic Development of Future Music Teachers in Learning Piano.

The author has mentioned that the aesthetic personality development of the students most effectively is carried out in the educational environment by the means of art. One of the main tasks of music teachers in the Ukraine and China are high-quality, skilled work in the sphere of artistic and aesthetic education. The aesthetic component in this matter is dominant, and art is a means that allows an idea picture of the world through the prism of aesthetic categories, a sense and awareness of beauty in art, learn to feel it in the environment, in human relations, confidence.

The article has clarified the nature of the process of the aesthetic development and its result which is revealed through a maturity aesthesis professional quality – a music teacher personality. Through the prism of the process of learning to play the piano a systematic component model of aesthetic development of the individual which leads to the formation of its aesthesis – a personality is given. The process is prolonged and multi-component, it is carried

out in a particular structural system – «professional energy space» which consists of three modular components.

The first block represents the process and the result of the accumulation of aesthetic experience as a spiritual practice for the development of figurative and expressive, semantic meaning the essence of art in the learning process, in particular, learning to play the piano. The second block is an emotional and reflexive complex which covers a variety of mental states as a response to an aesthetic phenomenon. The third is an aesthetic and regulatory function block, covering the necessary functions of the aesthetic impact on the individual artistic and communicative processes.

These processes are considered under the angle of vocational training activity, especially the interpretation of the piano works. The assessment of aesthetic development or already developed professional quality – aesthesis of a personality, should be done with the help of the criteria and indicators corresponding to the model developed complex system of the aesthetic development. In the article the following criteria are defined: aesthetic and semantic, cognitive; emotional and reflective, the intentional; aesthetic and productive, creative. The indicators of these criteria cover and fully correspond to the elements of the developed component blocks.

Key words: *aesthetic development, aesthesis of a personality, a future music teacher, the criteria apparatus, evaluation criteria.*

УДК 781.1:784

Чжу Цзюньцяо
Київський національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ И ЕГО ПОУРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Стаття написана з метою представлення змісту вокальної культури фахівця мистецтва та її структури. Обгрунтуванням розробки критеріїв оцінки результатів формування вокальної культури став теоретичний висновок про багаторівневості такої структури, яка забезпечується сукупністю фізичного, біологічного, психологічного, соціального та естетичного аспектів у їх взаємодії, що створює цілісність педагогічного впливу на формування професіонала. Практичне значення полягає у визначенні критеріїв і їх показників, використання яких визначає ефективність даного процесу й можливість розподілу студентів за встановленими рівнями. Це дає перспективу цілеспрямованого формування вокальної культури фахівців.

***Ключові слова**: вокальна культура, структура вокальної культури, критерії оцінки вокальної культури, викладач музичного мистецтва.*

Постановка проблемы. Актуальность проблемы формирования вокальной культуры преподавателя музыкального искусства, будущего профессионала, определяется основным предназначением педагогического процесса, цель которого – подготовка студентов к разнонаправленной деятельности, формирование у них творческих способностей, профессиональных знаний, умений, навыков.

Учебный процесс имеет свои закономерности, которые и определяют порядок достижения целей и задач обучения, дают возможность предвидеть результаты учебно-воспитательной работы, научно обосновать и оптимизировать содержание, методы и формы обучения.

Цель работы – представить содержание вокальной культуры специалиста и ее структуры. Были поставлены задачи – определить критерии и их показатели, соответствующие поределенным нами критериям, представить характерные особенности проявления этих критериев на разных уровнях сформированности вокальной культуры.

Изложение основного материала. При разработке критериев и их показателей на трех уровнях формирования вокальной культуры мы исходили из того, что вокальная культура – это многоуровневая структура, обеспечиваемая совокупностью физического, биологического, психологического, социального и эстетического аспектов. Во взаимодействии они создают целостность педагогического влияния на формирование профессионала, причом каждый з них реализует определенный объем влияния благодаря функциональным возможностям голоса на свойственном ему уровне информации (теоретическом или практическом). Так, физический аспект реализуется посредством акустических свойств голоса как показателя качества звучания; биологический – посредством физиологических механизмов звуковедения; психологический – осознания процесса восприятия и воссоздания звука в контексте закономерностей функционирования человеческой психики; социальный – развития общественно-политического сознания, понимания места вокального искусства в конкретных социальных условиях и его роли в историческом процессе; эстетический – посредством формирования эстетического вкуса в процессе общения с вокальным искусством и эстетических идеалов, ценностных компонентов художественного отражения действительности. Совокупность всех аспектов вокального обучения становится предметом общепедагогической подготовки в высшем учебном заведении, динамика деятельной структуры которой формирует через приобретенные знания и умения профессиональные мировоззренческие позиции, профессиональную культуру специалиста.

Вокальная культура будущих профессионалов музыкального искусства является сложным феноменом, который характеризуется многоуровневой структурой. Мы определили следующие компоненты структуры вокальной культуры: когнитивный, который определяется необходимой базой умений и навыков в сфере овладения вокальной культурой и способностью интегрировать полученные знання в практической исполнительской деятельности; мотивационно-ценностный, который выражает интерес студентов и их увлеченность вокально-исполнительской деятельностью, нацеленность на познание песенных традиций национальной и международной вокальных школ и вокальное самосовершенствование; творческо-исполнительский, который выражает способность к яркому художественно-образному исполнению вокальных произведений, умение донести созданный образ до слушательской аудитории, умение адекватно оценить приобретенный исполнительский опыт.

Представленные структурные компоненты вокальной культуры взяты за основу для розработки критериев и показателей диагностирования исследуемого феномена.

Критерии сформированности вокальной культуры студентов-вокалистов мы определили на основе теоретического анализа сущности вокальной культуры как сложного интеграционного феномена и характеристик содержания его компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного и творческо-исполнительского).

Каждому из критериев соответствует ряд подчиненных показателей.

Первые два критерия относятся к первому компоненту вокальной культуры – когнитивному.

Первому критерию: целостность эстетических, вокально-педагогических художественно-профессиональных знаний, соответствуют такие показатели:

а) степень развития художественно-эстетического кругозора;

б) знания эстетических, психолого-педагогических закономерностей влияния искусства на художественно-эстетическое развитие личности;

в) способность интегрировать полученные знания в практической исполнительской деятельности;

Второму критерию: сформированность ценностно-эстетических ориентаций, соответствуют такие показатели:

а) сформированность мотивации к художественно-эстетическому общению с искусством;

б) нацеленность на познание песенных традиций отечественной и международной вокальных школ;

в) вокальное самосовершенствование.

Третий и четвертый критерии относятся ко второму компоненту – мотивационно-ценностному.

Третьему критерию: сформированность стойкого интереса к познавательной деятельности в области музыкального искусства, соответствуют такие показатели:

а) знания международной и украинской музыкальной культуры в объеме программы высшего учебного заведения;

б) наличие теоретических знаний, сформированность умений и навыков вокального искусства;

в) свободное ориентирование в стилях и видах вокального музыкального искусстств.

Четвертому критерию: музыкальный интеллектуальный опыт студентов, соответствуют такие показатели:

а) умения эстетически воспринимать и оценивать эстетические объекты;

б) умения технически совершенно и эмоционально-выразительно исполнять вокальные произведения;

в) умения адекватно оценивать приобретенный исполнительский опыт.

Пятый и шестой критерии относятся к третьему, творческо-исполнительскому, компоненту.

Пятому критерию: наличие вокального концертно-исполнительского опыта, соответствуют следующие показатели:

а) способность к воплощению художественно-образного содержания вокальных произвдений;

б) эмоционально-чувственное воображаемое общение с искусством, художественным произведением и его героями-образами; диалоговое художественное общение со слушательской аудиторией;

в) способность к коллективной творчской концертной исполнительской деятельности, ее активность.

Шестому критерию: осведомленность и опытность в теории и технологиях вокального воспитания, соответствуют такие показатели:

а) владение совокупностью вокально-педагогических умений и навыков;

б) интерес и увлеченность вокально-педагогической деятельностью;

в) знания технологий и методик вокального воспитания.

Представленные критерии сориентированы на определение уровней сформированности вокальной культуры будущих специалистов в области музыкального искусства, а поэтому является необходимым инструментарием педагогического диагностирования исследуемого феномена.

Логика нашего исследования, методология и теоретическая основа разработки критериев для диагностики вокальной культуры обоснованы представленными основными структурными компонентами вокальной культуры: когнитивным, мотивационно-ценностным, творческо-исполнительским.

Поданные критерии связаны с профессиональной исполнительской и педагогической деятельностью будущих специалистов.

Полученные в процессе анализа научно-методической литературы результаты дали возможность выделить три уровня сформированности

вокальной культуры будущих преподавателей музыкального искусства: высокий (творческий), средний (конструктивный) и низкий (репродуктивный).

Высокий (творческий) уровень характеризуется глубокой осознанностью эстетического идеала; зрелостью эстетических взглядов и убеждений; высоким уровнем теоретических знаний, высоким уровнем сформированности умений и навыков вокального искусства; свободным ориентированием в стилях и видах вокального музыкального искусства; богатым собственным опытом музыкальной деятельности, хорошо развитыми умениями эстетического восприятия, оценки эстетических объектов; развитыми умениями исполнять произведения искусства технически совершенно и эмоционально-выразительно; совершенно развитыми умениями адекватно оценивать приобретенный исполнительский опыт; развитыми способностями к воплощению художественно-образного содержания вокальных произведений; богатым опытом эмоционально-чувственного «общения» с искусством, художественным произведением и его героями-образами; постоянное диалоговое художественное общение со слушательской аудиторией во время выступлений; практическая реализация заданий формирования вокальной культуры путем активного включення в коллективную творческую концертную исполнительскую деятельность, высокий уровень ее активности; высокоразвитым владением вокально-педагогичесикими умениями и навыками; значительным интересом и увлеченностью вокально-педагогичнской деятельностью; глубоким знанием технологий и методик вокального воспитания и владения методикой и технологией их применения.

Представители этого, высокого, уровня вокальной культуры, студенты в полной мере осознают значение вокальной музыки как неисчерпаемого источника красоты и эстетической ценности; демонстрируют уверенное ориентирование в творческих достижениях, стилях и направлениях международной и украинской вокальной музыки; ценностные ориентации этих студентов четко определены и направлены на общепринятые музыкальные ценности; они имеют развитую способность активного эмоционально-чувственного восприятия музыкального произведения, умения ощущать эмоциональные изменения в структуре произведения, активны в музыкально-творческой деятельности, стремяться к самоопределению в музыкальном искусстве.

Среднему (конструктивному) уровню характерны: наличие эстетического идеала; растущий уровень осознанности эстетических взглядов и убеждений; достаточный уровень теоретических знаний, достаточный

уровень сформированности умений и навыков вокального искусства; достаточно свободное ориентирование в стилях и видах вокального музыкального искусства; достаточный собственный опыт музыкальной деятельности, достаточно развитые умения эстетического восприятия, оценки эстетических объектов; хорошо развитые умения исполнять произведение искусства технически совершенно и эмоционано-выразительно; достаточно хорошо развитые умения адекватно оценивать приобретенный исполнительский опыт; хорошо развитые способности к воплощению художественно-образного содержания вокальных произведений; приобретенный достаточный опыт эмоционально-чувственного «общения» с искусством, художественным произведением и его героями-образами; достаточно развитое умение диалогового художественного общения со слушательской аудиторией во время выступлений; практическая реализация заданий формирования вокальной культуры путем стремления к активной включенности в коллективную творческую концертную исполнительскую деятельность, достаточный уровень ее активности; умеренное и достаточное владение вокально-педагогичесикими умениями и навыками; достаточно высокий интерес и степень увлеченности вокально-педагогичнской деятельностью; хорошие знания технологий и методик вокального воспитания и достаточное владение методикой и технологией их применения.

Представители этого, среднего, уровня вокальной культуры, студенты осознают в достаточной мере значение вокальной музыки как неисчерпаемого источника красоты и эстетической ценности; демонстрируют достаточное ориентирование в творческих достижениях, стилях и направлениях международной и украинской вокальной музыки; но у этих студентов еще не сформированы ценностные ориентации, не до конца определены, не совсем четкие представления об общепринятых музыкальных ценностях, которые имеют нестойкий характер; не всегда способны активно эмоционально-чувственно воспринимать музыкальные произведения, и ощущать эмоциональные изменения в структуре произведения, им присуща способность к музыкально-творческой деятельности, но она их мало привлекает.

Низкому (репродуктивный) уровню характерны: незнание мировой и украинской музыкальной культуры в объеме программы высшего учебного заведения; отсутствие теоретических знаний, несформированность умений и навыков вокального искусства; слабое ориентирование в стилях и видах вокального музыкального искусства; недостаточный собственный опыт

музыкальной деятельности, что ограничивает их умения эстетически воспринимать, оценивать эстетические объекты; умения достаточно технично, но эмоционально невыразительно исполнять вокальное произведение; неумение адекватно оценивать имеющийся исполнительский опыт; сдабое проявленеие способности к воплощению художествено-образного содержания вокальных произведений; незначительный опыт эмоционально-чувственного «общения» с искусством, художественным произведением и его героями-образами; эпизодический опыт диалогового художественного общения со слушательской аудиторией; отсутствие опыта коллективной творческой концертной исполнительской деятельности; слабое владение совокупностью вокально-педагогических умений и навыков; неосознанный интерес (или его отсутствие) к вокально-педагогической деятельности; недостаточные знания технологий и методик вокального воспитания.

Студенты с этим, низким, уровнем вокальной культуры имеют довольно слабые вокально-педагогические знания, незначительный вокальный опыт творческой концертной деятельности. Низкий уровень характеризуется не осознанным ощущением значения вокальной музыки; знания студентов мировой и украинской вокальной музыки ниже, чем этого требует программа высшего учебного заведения; студентам свойственна эмоциональная «глухота», при этом вокальная техника может быть довольно высокой; эти студенты учавствуют в процессе коллективной творческой концертной исполнительской деятельности, но творческого удовлетворения от нее не получают; у них почти отсутствует желание к самовыражению в музыке даже при наличии музыкальных способностей.

Таким образом, опираясь на смысл слов выдающихся певцов и педагогов, которые считали, что вокальная школа – это «конкретная, целенаправленная организованная система подготовки новых поколений певцов и педагогов для конкретной деятельности, которая исторически изменяется» [1, 12], можно сделать вывод, что для формирования вокальной культуры необходимо разработать соответствующую структуру. Для анализа эффективности данного процесса нами были установлены критерии и их показатели, что дало возможность распределить студентов по установленным трем уровням для определения результатов исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М. ; Л. : Государ. музыкальное изд, 1952. – 191 с.

РЕЗЮМЕ

Чжу Цзюньцяо. Критериальный аппарат и его поуровневые характиристики формирования вокальной культуры преподавателя музыкального искусства.

Статья написана с целью представления содержания вокальной культуры специалиста искусства и ее структуры.

Актуальность проблемы формирования вокальной культуры преподавателя музыкального искусства, будущого профессионала, определяется основным предназначением педагогического процесса, а именно – подготовка студентов к разнонаправленной деятельности, формирование у них творческих способностей, профессиональных знаний, умений, навыков.

Обоснованием разработки критериев оценки результатов формирования вокальной культуры стал теоретический вывод о многоуровневости такой структуры, которая обеспечивается совокупностью физического, биологического, психологического, социального и эстетического аспектов в их взаимодействии, что создает целостность педагогического влияния на формирование профессионала. Отметим, что каждый аспект призван раскрыть определенный объем влияния на профессионализм преподавателя благодаря функциональным возможностям его голоса на свойственном ему уровне (теоретическом или практическом) имеющейся в опыте информации.

Вокальную культуру будущих профессионалов музыкального искусства мы представили сложным феноменом, который характеризуется многоуровневой структурой, состоящей из таких компонентов: когнитивного (необходимая база умений и навыков в овладении вокальной культурой, способность интегрировать полученные знання в практической исполнительской деятельности); мотивационно-ценностного (интерес и увлеченность будущих профессионалов вокально-исполнительской деятельностью, познание песенных традиций национальной и международной вокальных школ); творческо-исполнительского (способность к художественно-образному исполнению вокальных произведений, умение презентовать его слушательской аудитори).

Практическое значение состоит в определении критериев и их показателей, использование которых определяет эффективность данного процесса и возможность распределения студентов по установленным уровням. Среди разработанных критериев – целостность эстетических и вокально-педагогических художественно-профессиональных знаний; сформированность ценностных эстетических ориентаций;

сформированность стойкого интереса к познавательной деятельности в области музыкального искусства; музыкальный интеллектуальный опыт студентов; наличие вокального концертно-исполнительского опыта; осведомленность в теории и технологиях вокального обучения. Указанные положення и выводы обеспечивают перспективу целенаправленного формирования вокальной культуры специалистов искусства.

***Ключевые слова**: вокальная культура, структура вокальной культуры, критерии оценки вокальной культуры, преподаватель музыкального искусства.*

SUMMARY

Zhu Junqiao. Criterial apparatus and its tiered characteristics of formation of vocal culture of music art teacher.

This article is written with the purpose of presenting the content of vocal culture specialist art and its structure. The urgency of the problem of formation of culture of the teacher of vocal music, the future professional, is determined by the main purpose of the pedagogical process namely, the preparation of the students for different directions of activity, the formation of their creative abilities, professional knowledge and skills.

The rationale for the development of criteria for evaluating the results of the formation of vocal culture became a theoretical conclusion of a multilevel structure that provides a set of physical, biological, psychological, social and aesthetic aspects of their interaction, which creates integrity of pedagogical influence on the formation of a professional.

It is noted that every aspect is designed to reveal a certain amount of influence on the professionalism of the teacher because of the functionality of his voice at his usual level (theoretical or practical) experience available in the information.

Vocal culture of the future professionals of the musical art is presented as a complex phenomenon, which is characterized by a layered structure consisting of the following components: cognitive (the necessary base of the skills in mastering the vocal culture, the ability to integrate acquired knowledge in the practical performing activity); motivational-value (interest and enthusiasm for the future professionals of vocal and performing activity, knowledge of song traditions of national and international vocal schools); creative and performing (the capacity for artistic and imaginative performance of vocal works, the ability to present it to the listening audience).

The practical significance lies in the definition of criteria and indicators, the use of which determines the efficiency of the process and the possibility of distribution of the students according to the established levels.

Among the developed criteria are the integrity of the aesthetic and vocal teaching artistic and professional knowledge; maturity value of aesthetic orientations; maturity of persistent interest in cognitive activity in the sphere of musical art; musical intellectual experience of the students; the presence of a vocal concert and performing experience; awareness of the theory and techniques of vocal training.

These statements provide the perspective and conclusions of purposeful formation of vocal art culture of professionals.

Key words: *vocal culture, a structure of vocal culture, criteria for assessing the vocal culture, a teacher of music.*

УДК 378+37.036-043.86

Юань Янь
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

УМОВИ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто дві умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. У контексті вирішення цього завдання ми особливу увагу звернули на метокогнітивний і прогностичний компонент пропонованої структури: виявлено багатозначність визначення вченими категорії метакогнітивність, її основні складові,розглянуто особливості когнітивних і метокогнітивних навичок, а також структура й сутність педагогічного прогнозування та діагностики.

***Ключові слова**: самопідготовка, педагогічна практика, практико-орієнтований підхід, майбутній учитель музики.*

Постановка проблеми. Самопідготовка студентів до педагогічної практики є складною та необхідною формою процесу навчання майбутніх учителів музики. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в період педагогічної практики знайшли багатостороннє відображення в дисертаційних дослідженнях учених: педагогічна практика обгрунтована як активне діяльне освоєння й перетворення засвоєних знань (О. В. Хуторський); педагогічна практика визначена як шлях до професійної зрілості майбутнього вчителя (Л. І. Аман-Баєв, Н. Т. Габишева); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Г. О. Бакуліна); досліджено історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Б. Тишко); вивчено питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики та розроблено концепцію практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. А. Бочкарьова, Є. Н. Соловолова) та інші.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерес учених до зазначеної тематики пов’язаний із переходом економіки Україні до ринкових відносин. У педагогічній науці все частіше став уживатися термін «практико-орієнтоване навчання» або освіта. На ринку праці затребуваними стали не

самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти існує два підходи до практико-орієнтованої освіти. Одні вчені практико-орієнтовану освіту пов'язують з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Учені вважають, що освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. П. Бедерханова, Н. М. Аксьонова, А. А. Муравйова, І. Л. Данилова, С. М. Лаврушина, Н. М. Ліневич, Е. В. Кравченко, І. Н. Кожевникова).

Інші (В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. І. Загвязинський, Є. Ф. Зеєр, В. П. Зінченко, І. С. Якиманська) вважають найбільш ефективним упровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо до процесу всього навчання (нерідко йдеться про навчання старшокласників), де побудова навчального процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета та творчому пошуці.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-орієнтованої освіти сходяться на такому: практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-орієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації навчального процесу.

Мета статті. Наша робота спрямована на дослідження процесів самопідготовки студентів з метою виявлення умов успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Виявлення структури досліджуваної категорії, що включає чотири компоненти (полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльнісний) привело нас до необхідності розгляду умов удосконалення даного процесу. У контексті вирішення цього завдання ми особливу увагу звернули на метокогнітивний і прогностичний компонент пропонованої нами компонентної структури самопідготовки студентів до педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У визначенні поняття «метакогнітивність» або «метакогнітивні процеси» сьогодні в науці спостерігається багатозначність. У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Погоджуючись із М. С. Григор'євою, ми вважаємо, що в основі цих процесів лежать процедури, за допомогою яких людина (у тому числі й студент) регулює своє пізнання й цим саме наближає досягнення цілей діяльності [1, 18].

Спочатку метапізнання визначалось у роботі Дж. Флавелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Поступово до цієї статичної сторони вчені стали додавати процесуальну. Саме цей факт, вважає Дж. Флавелл, спричинив появу окремого терміна «метакогнітивні процеси» [8, 910].

Учений виділив у метакогнітивному процесі три основні складові: планування, моніторинг і регуляція. Одночасно П. Р. Пинтрик, говорячи про той саме процес, розглядає його як чотирикомпонентний, що містить метакогнітивні знання, моніторинг, регуляцію та контроль. Z. E. Rasekh і R. Ranjbary пропонують п'ятикомпонентну структуру метакогніцій: 1) підготовка і планування процесу навчання; 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій; 3) контроль над використанням стратегії; 4) узгодження різних стратегій; 5) оцінка використаної стратегії та результату навчання [12, 4].

Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною.

Тлумачення метакогнітивного розвитку Д. Мошманом співпадає з характеристиками критичного мислення. На думку автора, ця категорія містить у собі: розуміння методології та способів міркування; розвиток принципів етики й самоконцепцій; критичні міркування [10].

Г. Строу, К. Кріппен, К. Хартлі вбачають складові метапізнання у плануванні й відборі стратегій, розподілі ресурсів, постановці цілей і активізації фонових знань, усвідомленні й розумінні виконання завдань, оцінці продуктів і процесів регулювання навчання .

Продовжуючи цю думку, П. Пінтрич і В. Зінченко зауважують, що роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити пробіли у фактичному, концептуальному та процедурному знанні, а також сприяють концентрації та проявам зусиль для набуття й побудови нового знання. Академік В. Зінченко заявляє: «Живе знання являє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання й незнання» [3, 32–33]. Автор переконаний, що «знання про незнання є мотивом до розширення й поглиблення знання» [3, 32–33].

Спробу узагальнення визначення поняття «метокогнітивність» розпочав у своїй монографії «Когнітивна наука» Б. В. Величковський. Автор розділив метакогнітивний процес на п'ять груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації та комунікації, евристики мислення й ухвалення рішення, а також інтенціонально-особистісний і вольовий контекст. Ми розділяємо точку зору Р. Стернберга, який інтелектуальну діяльність у межах інформаційного підходу розглядає як систему

пов'язаних між собою складових, відповідальних за переробку інформації. До цих складових автор відносить як когнітивні процеси (сприйняття, збереження, перетворення й використання інформації), так і метакогнітивні процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, простежування ходу вирішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку тощо). М. А. Холодна, виділяючи відмінності когнітивних і метакогнітивних процесів, однак при цьому вказує на їхню загальну особливість. Ця особливість полягає у впливові метакогнітивних процесів на успішність протікання когнітивної діяльності, тобто процес керування й регуляції пізнавальними процесами припускає наявність інтелектуального досвіду та знань. Таким чином, якщо функція пізнання містить у собі вирішення завдань, то функцією метапізнання є регуляція цього процесу пізнання.

Незважаючи на те, що метакогнітивність описується вченими і як знання, і як процеси, ми вважаємо за доцільне визнати існування й першого, й другого підходів, а також більший ступінь їх взаємозумовленості. Так, П. Александер у своїй «моделі навчання» виділяє стадії, кожна з яких характеризується комбінацією трьох базових компонентів: знань (загальних і специфічних), стратегій (спеціалізованих і метакогнітивних) і мотивації (ситуативної й особистісної) [7, 280].

Ю. Крюгер указує на знання суб'єктом відповідної предметної області як змінної, яка пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінної знання виражається в ефекті «понадупевненності» [9, 1122]. Цей ефект, на думку автора, полягає в тому, що студенти, які володіють низьким рівнем знання, схильні надмірно оптимістично оцінювати власні знання, демонструючи тим самим досить неточні метакогнітивні судження.

У такий спосіб у контексті метакогнітивних процесів слід ураховувати як рівень конкретних знань, так і спосіб організації й оптимізації пізнавальної діяльності.

До когнітивних процесів у контексті самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики ми відносимо: оволодіння конкретною інформацією, удосконалювання виконавських навичок, вивчення методичного й методологічного досвіду передачі знань тощо. Метакогнітивні процеси передбачають: організацію зворотного зв'язку в ході уроку, вибір форми презентації інформації, планування дій із здійснення самопідготовки, простежування результатів самопідготовки, свідомий розподіл акцентів у процесі обмірковування плану уроку.

Таким чином, студент у процесі самопідготовки переслідує два типи цілей – когнітивні й метакогнітивні. Перші спрямовані на пряму пізнавальну мету, другі – на метакогнітивну (оцінка і корекція отриманого знання). Дж. Флейвелл зауважує, що когнітивні стратегії покликані здійснювати пізнавальний процес, метакогнітивні стратегії – контролювати його. Автор акцентує увагу на контролюючій функції метакогнітивних процесів і особливого значення надає рефлексії [8].

Незважаючи на відмінності в поглядах, усі дослідники підкреслюють велику важливість метакогнітивних процесів під час пізнання. Учені зауважують, що високоінтелектуальні люди мають не стільки більше сформовані механізми переробки інформації, скільки більш досконалі механізми регуляції наявних інтелектуальних ресурсів. Дж. Флейвелл підкреслює, що когнітивний розвиток полягає не тільки в реалізації перцептивних, мнемічних і розумових здібностей, але й у розвитку функції метапізнання – уміння ці здібності застосовувати [8].

Усе вищезазначене дає підстави виокремити педагогічну умову – удосконалювання власного організаційно-педагогічного й науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивных освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Сучасний розвиток системи музичної освіти в школі вимагає підготовки вчителя нового типу, який володіє високим інформаційним рівнем, психолого-педагогічною компетентністю, уміннями нетрадиційно підходити до вирішення художніх завдань, що, у свою чергу, вимагає сформованості певних навичок, спрямованих на реалізацію професійної діяльності на прогностичній основі.

Адаптуючи висновки Т. С. Мигачової, можна стверджувати, що у процесі навчальної музичної діяльності за допомогою прогнозування вчитель має можливість:

– забезпечити випереджальний підхід з метою передбачення ходу формування установок учня відносно предмета вивчення;

– забезпечити випереджальний підхід з метою формування таких установок;

– моделювати зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу;

– виявляти причини утруднень учня в освоєнні інформації або відсутності інтересу до предмета;

– вносити цілеспрямовані коректування до процесу навчання.

У якості третього компоненту процесу самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики нами пропонується прогностичний.

Аналіз літературних джерел дає підстави розглядати педагогічне прогнозування не у складі якогось одного виду педагогічної діяльності, але як компонент, що присутній у кожному її виді.

А. В. Захаров, Л. А. Акимова, Ю. П. Регуш, А. В. Строков, розглядаючи зміст, структуру та специфіку прогностичних умінь педагога, дійшли висновку про те, що педагогічне прогнозування є складовою та необхідною частиною педагогічної діяльності, здійснюється педагогом постійно та є проявом педагогічної компетентності .

У низці дисертаційних досліджень відзначається, що сутність прогнозування полягає в тому, щоб заздалегідь, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність у наявних умовах. При цьому педагогічному прогнозуванню, як правило, передує діагностика. Педагогічна діагностика – це дослідницька процедура, спрямована на виявлення умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Головною метою діагностики є оцінка причин, які будуть допомагати або перешкоджати досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики оцінюється рівень попередньої підготовки самого вчителя, збирається інформація про умови функціонування майбутнього педагогічного процесу, тобто про реальні можливості самого вчителя й учнів. Використовуючи прогнозування, вважає Т. С. Шеховцова, можна довідатися про те, чого ще немає й заздалегідь теоретично розрахувати параметри процесу. Таким чином, прогнозування, скоректоване процесом діагностики, завершується проектуванням організації процесу, який після остаточної доробки, вважає Т. С. Шеховцова, реалізується у плані [6]. Педагогічні процеси мають циклічний характер. Головними етапами педагогічного процесу можна назвати підготовчий, основний і заключний.

Учені розрізняють також пошукове й нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування безпосередньо спрямоване на визначення майбутнього стану об’єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування, приймаючи заданість об’єкта перетворення, пов’язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення заданого стану. При конструюванні педагогічного процесу елементи пошукового й нормативного прогнозування найтіснішим чином пов’язані. Ефективність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці елементи пов’язані між собою, не суперечать загальній меті й один одному.

Учені стверджують, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми прогностичного відбиття, є поняття «антиципація». У психологічних концепціях П. К. Анохіна, Н. А. Бернштейна, Б. Ф. Ломова, Л. А. Регуш, Е. Н. Суркова та ін. прогнозування трактується як вища форма випереджального відбиття, підготовлена більш простими рівнями розвитку, які, у свою чергу, знаходять себе в якості її структурно-рівневих компонентів. На основі проведеного аналізу досліджуваної категорії Е. В. Куркова під педагогічним прогнозуванням розуміє самостійну універсальну поліфункціональну педагогічну діяльність, спрямовану на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності [4, 28].

Виходячи з того, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки вмінням, то для здійснення прогностичної діяльності також необхідні певні вміння, які формуються та проявляються в цій діяльності та трактуються в педагогіці як прогностичні.

Критерієм, що визначає рівень володіння педагогічним прогнозуванням, є ступінь розвиненості гнучкості, глибини, аналітичності, усвідомленості, перспективності, доказовості мислення. Таким чином, прогностичні вміння – це складні психологічні утворення, що поєднують розумові процеси, знання й навички з діями, спрямованими на одержання прогнозу.

Виявлена А. В. Захаровим структура вмінь, що містить знаннєвий, діяльнісний, розумовий компоненти та аналіз внутрішньої структури моделі психолого-педагогічного прогнозування дозволяє позначити в моделі послідовність подій, що призводять до очікуваного результату (прогнозу):

1) ведення діалогу;

2) оцінка резервних можливостей учня;

3) спостереження за реакцією учнів;

4) зіставлення й аналіз результатів;

5) проведення уявного експерименту;

6) інтеграція результатів спостереження до прогнозу рівня засвоєння інформації;

7) формування проекту з урахуванням близьких і далеких цілей;

8) оптимізація процесу навчання під час виконання проекту діяльності;

9) здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності учнів.

Усі перераховані нами вміння припускають орієнтир учителя на зворотний зв'язок. Кожний з етапів прогнозування залежить від реакції як

класу, так і кожного окремого учня. У такий спосіб зворотний зв'язок є основою якісного керування процесом навчання.

Виходячи зі сказаного, наступною і, на нашу думку, основною умовою успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики, а також наскрізною в нашій експериментальній роботі вважаємо здійснення систематичного аналізу й контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

Висновки. 1. Практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від предметно-орієнтованого навчання за своїми цільовими настановами та формою організації навчального процесу. Для системи предметно-орієнтованого навчання пріоритетною є передача знань при недостатньому приверненні уваги на необхідність формування в учнів умінь виконувати практичну роботу.

2. Структура процесу самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики включає чотири компоненти: полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний і взаємодіяльнісний.

3. Основними умовами успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики ми вважаємо:

-удосконалювання власного організаційно-педагогічного й науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивных освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;

- здійснення систематичного аналізу й контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень в процесі педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева М. С. Метакогнивные процессы : их структура и роль в решении задач / М. С. Григорьева // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 1. – Ч. 1. – С. 18–20.

2. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического ВУЗа (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Захаров. – Новокузнецк : Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, 2009. – 24 с.

3. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.

4. Куркова Т. Е. Психолого-педагогические условия обучения учащихся в международном пространстве (на примере российских и международных школ) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Куркова. – М. : МПСИ, 2008. – 32 с.

5. Чернакова Т. Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии [Электронный портал психологических изданий] / Т. Е. Чернакова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – Режим доступа :

http://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001_full.shtml.

6. Шеховцова Т. С. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. С. Шеховцова. – Владикавказ, 2011. – 283 с.

7. Alexander P. A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process // Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg] / P. A. Alexander. – Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 273–298.

8. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. –1979. – № 34. – P. 906–911.

9. Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – V. 77. – № 6. – P. 1121–1134.

10. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development / D. Moshman // Liberal Education, Summer, 2003. – Mode of access : http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm.

11. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P. R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219–225.

12. Rasekh Z. E. Metacognitive strategy training for Vocabulary Learning / Z. E. Rasekh, R. Ranjbary // Teaching English As Second or Foreign Language. – 2003. – Vol. 7. – № 2. – P. 1–5.

13. Schraw G. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning / G. Schraw, K. Crippen, K. Hartley// Research in Science Education. – 2006. – № 36. – P. 111–139.

РЕЗЮМЕ

Юань Янь. Условия самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике.

Статья направлена на выявление условий, способствующих процессу успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Самоподготовка студентов к педагогической практике является составной и необходимой формой процесса обучения будущих учителей музыки. В исследованиях ученых нашли многостороннее отражение различные аспекты подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в период педагогической практики. Наша работа направлена на исследование процессов самоподготовки студентов, а именно- выявление условий успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Выявление структуры исследуемой категории, включающей четыре компонента (полимотиваційний, метакогнитивные, прогностический и взаемодияльнисний) определило необходимость рассмотрения условий успешности процесса самоподготовки студентов к практической деятельности. В контексте решения этой задачи мы особое внимание обратили на метокогнитивний и прогностический компонент рассмотренной нами компонентной структуры. В статье рассмотрены два условия успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. В контексте решения этой задачи мы особое внимание обратили на метокогнитивний и прогностический компонент предлагаемой структуры. В статье рассмотрены многозначность определения учеными категории метакогнитивність, ее основные составляющие, особенности формировани когнитивных и метокогнитивних навыков, а также сущность и структура педагогического прогнозирования и диагностики. Проведенная работа позволяет выделить два педагогических условия:

- совершенствование организационно-педагогического и научно-методического аспектов педагогической практики на основе введения в процесс самоподготовки студентов метакогнитивных образовательных технологий, которые формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности;

- осуществление систематического анализа и контроля обратной связи, как основы для принятия оперативных решений в процессе педагогического общения.

Ключевые слова: *самоподготовка, педагогическая практика, практико-ориентированний подход, будущий учитель музыки.*

SUMMARY

Yuan Yan. The Conditions Self-preparation of Future Music Teachers to Teaching Practice.

The article aims to identify the conditions conducive to the process of successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. Self-preparation of the students for teaching practice is an integral and necessary form of the learning process of future music teachers. In the researches the scientists have found a reflection of various aspects of multilateral training of the future teacher to professional work during the pedagogical practice.

The article is focused on the study of the processes of self-preparation of the students and identification the conditions for successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. The structure of the studied category consists of four components (poly-motivation, meta-cognitive, prognostic and mutually-activity). It's necessary to identify the conditions of the success of the process of self-preparation of the students to practice.

In the context of this task we pay special attention to meta-cognitive and predictive component mentioned in the component structure above. The article describes two conditions for successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. The article shows the ambiguity of the definition of the meta-cognitive category by the scientists, its main components, especially the formation of cognitive and meta-cognitive skills, as well as the nature and structure of pedagogical forecasting and diagnostics.

The work done reveals two pedagogical conditions. They are:

– improving the organizational and pedagogical and scientific and methodological aspects of teaching practice based on the introduction of self-preparation of the students meta-cognitive process of educational technologies that form the intellectual skills and increase the reflexive mechanisms in educational activity;

– implementation of the systematic analysis and feedback monitoring as a basis for operational decisions in the course of pedagogical dialogue.

Key words: *self-study, teaching practice, a practice-oriented approach, a future teacher of music.*

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 792.8:[373:378](510)

А. І. Максименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті окреслюються сучасні перспективи розвитку народно-сценічного танцю в позашкільних навчальних закладах; розглядаються основні методи навчання народно-сценічного танцю; виділяються методичні прийоми при засвоєнні танцювального матеріалу за рівнями підготовки.

***Ключові слова**: методика викладання, народно-сценічний танець, позашкільна освіта.*

Постановка проблеми. Останніми роками в хореографічній позашкільній освіті відбуваються інноваційні процеси (масове захоплення сучасними напрямками танцювального мистецтва). Тому сьогодні провідною метою стає збереження національних танцювальних традицій, відродження та модернізація в сучасних умовах методичних основ народно-сценічного танцю. Хореографічне мистецтво в цілому та народно-сценічний танець зокрема складає невід'ємну частину художньо-естетичного виховання позашкільної освіти, що дає можливість дітям досконало оволодіти красою та виразною мовою рухів, сприяє формуванню постанови тулубу, розвиває фізичну силу та витривалість при виконанні технічних та методичних складових народного танцю. Завдячуючи системі хореографічного навчання та виховання, якими володіє народно-сценічний танець, діти долучаються до розвитку танцювальних та музичних здібностей що допомагають більш досконалому та тонкому сприйняттю професійного хореографічного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти розвитку народно-сценічного танцю та хореографічного мистецтва в цілому розглядались у працях Л. Бондаренко [1], В. Верховинець [2], О. Голдрич [3], Г. Гусєв [4], а також багатьма педагогами й керівниками професійних і самодіяльних танцювальних колективів України.

Мета статті – проаналізувати методику викладання народно-сценічного танцю в умовах позашкільного навчального закладу, що зумовило вирішення таких завдань:

- схарактеризувати методи викладання народно-сценічного танцю;
- розглянути особливості викладання народно-сценічного танцю в позашкільному навчальному закладі за рівнями підготовки.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта спрямовує своє зусилля на естетичне виховання підростаючого покоління засобами хореографічного мистецтва й розвиток інтелектуальних, творчих здібностей особистості дитини на основі надбань культури й мистецтв українського народу, народних традицій. Позашкільні навчальні заклади у своєму арсеналі мають усі можливості для художньо-естетичного виховання дітей та оволодіння основами високого художнього смаку, бажання займатися улюбленим видом мистецтва [5, 26].

Навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів дитини з урахуванням їх психофізіологічних особливостей, стосовно змісту позашкільної освіти – значне місце належить українській національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання і виховання, гуманістичним цінностям. Основними формами роботи в позашкільних навчальних закладах є гуртки, групи, студії, секції та інші творчі об’єднання які класифікуються за трьома рівнями навчання: початковий, основний, вищий.

Народно-сценічний танець є фундаментом для оволодіння всіма іншими танцювальними напрямками. Навчання народно-сценічного танцю передбачає опанування танцювальною технікою як основою для втілення хореографічного образу, що органічно поєднується з музикою – важливим компонентом у хореографічному вихованні [6, 29].

Домінуючими основами виникнення й розвитку народно-сценічного танцю та методики його викладання є: потреба суспільства у збереженні та розвитку національної танцювальної культури; практика хореографічної освіти й виховання яка спрямована на теорію та методику викладання народно-сценічного танцю до модернізації та розробки нових положень;

прогресивні ідеї про зміст і шляхи виховання гармонійно розвиненої особистості; постанови уряду про стан і шляхи вдосконалення культури й мистецтва в Україні; результати досліджень як у галузі теорії та методики викладання народно-сценічного танцю, так і в суміжних напрямах хореографічного мистецтва [6, 4].

Методика викладання народно-сценічного танцю – історично сформована сукупність специфічних засобів і методів системи хореографічного мистецтва. Підпорядковуючись закономірностям загальної педагогіки, танцювальна педагогіка спирається на дидактичні принципи: науковості та доступності навчального матеріалу, наочності при вивченні нового матеріалу, міцності знань, умінь і навичок, активності творчої діяльності дітей, їх самостійності, зв'язку навчального матеріалу з життям та інтересами дітей.

Перебуваючи в постійному розвитку народно-сценічний танець у своєму арсеналі використовує прогресивні методи та збагачує палітру виразних засобів відповідно до вимог часу. Шалений попит на оволодіння сучасними напрямами хореографічного мистецтва витісняє народну хореографію та намагається відвести їй другорядне місце, тому методика навчання основам народно-сценічного танцю вимагає від керівника дитячого хореографічного колективу постійно знаходитися в пошуках нових варіативних танцювальних рухів, оскільки застосовування шаблонних, застарілих прийомів може призвести до знищення в дитини творчого потенціалу. Зацікавленість дітей народно-сценічною хореографією можлива тільки тоді, коли керівник дитячого хореографічного колективу у своїй роботі буде використовувати сучасні методичні прийоми, які будуть базуватися на науково-теоретичних положеннях, та підпорядковуватимуться принципам дидактики.

Організація роботи в дитячому хореографічному колективі позашкільного навчального закладу забезпечується добором методичних прийомів, що викликають у дітей бажання творчості. Залежно від поставлених завдань керівник на заняттях використовує різноманітні методи навчання (інформаційно-рецептивні, евристичний, дослідницький, репродуктивний), частіше всього поєднуючи їх. До основних методів належать: - *показ,* що застосовується при вивченні нового руху, пози, самостійного руху рук, голови, корпусу, та при досконалій техніці подачі танцювального руху набуває відповідної естетичної форми. Цей метод можна назвати й методом розчленованого руху. Тільки після послідовного вивчення всіх деталей педагог поєднує їх і працює над формою всього руху. І. Сеченов

зазначав, що жоден рух не буває без мислення, а роль образу він розцінював як регулятор поведінки. Саме тому завдання педагога при показі полягає не тільки в тому, щоб навчити дітей просто бачити рух, але, головним чином, дати в ньому образне розуміння усієї форми [3, 22]; *зразок* – це правильне, емоційне, виразне виконання педагогом завдання, яке він ставить перед дітьми, що сприяє міцному засвоєнню матеріалу, стимулює розумову діяльність та є передумовою якісного виконання; *словесний метод* – це вміння користуватись словом. Методичні прийоми вивчення танцювальних рухів і танцювальних зразків народно-сценічної хореографії не можуть існувати без словесних пояснень, вказівок. Користуватися словом та інтонацією керівник повинен обережно й артистично, щоб не принизити, не образити дитину, в голосі керівника дитячого хореографічного колективу повинно звучати бажання допомогти дитині поступово розкрити у кожному завданні ще не відомі їй можливості. Перед показом руху педагог характеризує його, розкриває значення, яке він матиме для танцю, підкреслює показом спочатку в загальній точній формі, а потім – кожного нюансу зокрема, говорячи про значення його для загальної форми танцю [3, 24]; *музичний супровід як методичний прийом* є одним із найсильніших засобів виховання. Прослуховуючи музику незалежно від бажання та свідомості, виникають певні думки, почуття, образи, збагачується емоційна сфера дитини, яка впливає на якість виконання танцювальних рухів. Підбір музичних творів за змістом відповідно до національної приналежності танцювального руху, повинні відповідати внутрішньому світові дитини, відповідати характеристиці танцювальних образів.

Засвоєння дітьми методики виконання танцювально-лексичної групи рухів, тобто абетки народно-сценічної хореографії порівняно з класичною та сучасними напрямами хореографічного мистецтва дасть можливість дітям застосовувати звої знання під час виконання танцювальних етюдів і танцювальних композицій, що впливають на зацікавленість усім навчально-виховним процесом. Шлях виховання в дитини любові до народно-сценічної хореографії досить складний і тривалий, тому прищеплення інтересу до занять із хореографії залежить не тільки від керівника дитячого хореографічного колективу, не від тих методів, які він застосовує, а насамперед від створення атмосфери, у якій дитина може радісно та плідно працювати. Застосування психофізіологічних особливостей розвитку дітей дасть можливість керівнику розраховувати методичне навантаження на дітей при оволодінні всією палітрою танцювальних рухів з урахуванням їх фізичних можливостей, на розкритті яких ми зосередимо свою увагу детальніше.

Заняття з дітьми початкового рівня вчителю, керівнику дитячого народного хореографічного колективу доцільно розпочинати з найпростіших технік і методики вивчення танцювальних рухів, тобто лексики народно-сценічного танцю в ігровій формі, яка базується на постановці тулубу, вивченні позицій рук, ніг. Техніка виконання танцювальних рухів поступово ускладнюється та наповнюється змістовністю відповідно до характеристик танцювального образу. Методична складова початкового рівня передбачає навчання дітей, майбутніх танцівників довільно користуватися рухами для подальшого складання та засвоєння танцювальних комбінацій на матеріалі танців народів світу.

Оволодіння лексикою народно-сценічного танцю дітей основного рівня передбачає поглиблене вивчення теоретичних основ і послідовне опанування різноманітних технік виконання танцювальних комбінацій складених на лексичному матеріалі різних національностей. Вихованці основного рівня спрямовують свої зусилля на оволодіння не лише технічною основою танцювального руху, але й опановують образно-лексичну характеристику приналежності руху. Основна мета завдань націлена на формування вмінь і навичок, реалізацію творчої діяльності через виконання робіт, художньо-естетичне пізнання світу, індивідуальний підхід до творчої роботи, сприйняття прекрасного в танцювальному образі, надає дітям змогу набути майстерності у виконанні технічних рухів народно-сценічного танцю.

Вищій рівень оволодіння танцювально-хореографічною майстерністю дає можливість якнайкраще розвинути художні здібності та творче мислення учнів і задовольнити їхню потребу в самореалізації, підвищити зацікавленість хореографічним мистецтвом в цілому та покращити методичні навички для подальшого ускладнення технічної і методичної основи танцювальних рухів, що дає можливість дітям, які мають бажання продовжити навчання тобто оволодіння професійною танцювальною майстерністю в танцювальному колективі народно-сценічного танцю з подальшою професійною мистецькою орієнтацією. Вищій рівень хореографічної майстерності передбачає вивчення основ художньої інтерпретації танцювальних рухів та основ композиції, танцювальної комбінації, етюду чи танцювального номеру. З учасниками танцювального колективу вищого рівня навчання доцільно проводити індивідуальні заняття для вдосконалення їхньої танцювальної майстерності. Керівникові танцювального хореографічного колективу потрібно зосередити свою увагу на навчально-виховному процесі, формуванні культурно-естетичного світогляду дітей, вивчення народних обрядів і звичаїв народів

світу, виховання шанобливого ставлення до духовних цінностей українського народу та його мистецьких надбань на ниві танцювальної майстерності.

Керівник танцювального хореографічного колективу народного спрямування повинен дбайливо підходити до подачі танцювального матеріалу відповідно до даного рівня. Тих знань які отримані у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування не достатньо для повноцінної роботи в танцювальному колективі. Різновікові критерії танцювального дитячого колективу потребують від керівника спостережливого навчання, тому що в танцювальний хореографічний колектив позашкільного навчального закладу відбираються діти на лише за віком, але для відповідності танцювального твору художньо-естетичному запиту за ростом. Як завжди зріст дитини відіграє велике значення при побудові рисунку хореографічного номеру, для повноцінного сприйняття глядачем танцювального твору ніхто з дітей не повинен відрізнятися і при цьому не почувати себе «білою вороною», що як завжди викликає у дітей сором'язливість, а в однолітків посмішку. Тому в роботі керівника дитячого хореографічного колективу ми вважаємо за доцільне запропонувати та використовувати ще один метод навчання – це спостережливість, який дасть можливість стабілізувати ситуації які виникають в колективі, а першочергово це ситуація психологічної дії на дитину, яка відрізняється від інших. Не в інтелектуальному розумінні, а у фізіологічному.

Висновки. 1. Методика викладання народно-сценічного танцю – історично сформована сукупність специфічних засобів і методів системи хореографічного мистецтва. Найголовнішими у викладанні народного танцю є такі методи, як показ, зразок, словесний метод, музичний супровід. Методика перебуває в постійному розвитку, змінах, збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу, тому ми маємо змогу запропонувати для подальшого вивчення та дослідження метод навчання – спостережливість, який дасть можливість стабілізувати ситуації які виникають у дитячому хореографічному колективі.

2. Підкоряючись закономірностям загальної педагогіки, народно-сценічний танець спирається на дидактичні принципи: науковості й доступності навчального матеріалу, наочності під час вивчення нового матеріалу, міцності знань, умінь і навичок, активності творчої діяльності дітей, їх самостійності, зв'язку навчального матеріалу з життям та інтересами, особлива увага зосереджується на методиках його викладання в позашкільних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. Методика хореографічної роботи в школі / Л. Бондаренко. – К. : Музична Україна, 1971. – 266 с.

2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1990. – 149 с.

3. Гончаренко Ю. Моніторинг процесу викладання хореографії у системі загальноосвітніх закладів України / Ю. Гончаренко // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 33–37.

4. Коваль П. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки та хореографії / П. Коваль // Обдарована дитина. – 2011. – № 12. – С. 44–47.

5. Попик О. Виховання творчої особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва в позашкільних навчальних закладах / О. Попик // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 13. – С. 281–284.

6. Островська К. Український народно-сценічний танець у системі освіти / К. Островська // Культура України. – 2010. – Вип. 30. – С. 26–29.

РЕЗЮМЕ

Максименко А. И. Методика преподавания народно-сценического танца во внешкольных учебных заведениях.

В статье доказывается, что методика преподавания народно-сценического танца – исторически сложившаяся совокупность специфических средств и методов системы хореографического искусства. Подчиняясь закономерностям общей педагогики, танцевальная педагогика опирается на дидактические принципы: научности и доступности учебного материала, наглядности при изучении нового материала, прочности знаний, умений и навыков, активности творческой деятельности учащихся, их самостоятельности, связи учебного материала с жизнью и интересами учащихся, особое внимание сосредотачивается на методиках его преподавания: практика общественной жизни; практика хореографического образования и воспитания, в которой проверяются на жизнеспособность все теоретические положения; прогрессивные идеи о содержании и пути воспитания гармонично развитой личности; постановления правительства о состоянии и путях совершенствования культуры и искусства в стране; результаты исследований как в области теории и методики преподавания народно-сценического танца, так и в смежных дисциплинах.

***Ключевые слова**: методика преподавания, народно-сценический танец, внешкольное образование.*

SUMMARY

Maksimenko A. Methods of teaching folk stage dance in extracurricular schools.

The article outlines the prospects of the development of modern folk stage dance in extracurricular schools. The basic methods of teaching folk dance stage are defined. The instructional techniques in mastering the material for dance backgrounds are allocated.

The author stresses that the leading aim is to preserve the national traditions of dance, revival and modernization in modern conditions methodical bases of folk stage dance. Choreographic art in general and the national stage dance in particular is an integral part of the artistic and aesthetic school education that allows children to master the language of beauty and expressive movements contributes to resolution body, develops physical strength and stamina while performing technical and methodological components of folk dance.

The extracurricular institutions have got all opportunities for artistic and aesthetic education of children and mastering the basics of high artistic taste, desire to favourite art form.

It is proved that the methods of teaching folk stage dance is a historically developed set of specific tools and techniques of choreographic art. According to the laws of general pedagogy, dance pedagogy is based on the didactic principles as well: scientific and availability of educational material, the visibility in the study of new material, the strength of knowledge and skills, creative activity of the students, their independence, communication of educational material to the life and interests of the pupils.

Special attention is focused on such teaching methods as: the practice of public life; choreographic practice of education and training, which tests the viability of all the theoretical positions; progressive ideas about the content and the way of education a harmoniously developed personality; government regulations on the status and ways to improve the culture and art in the country; the results of research in the theory and methodology of teaching folk dance stage and related disciplines.

***Key words**: methods of teaching, folk stage dance, non-formal education.*

УДК 78:37.02[Чернова]

Г. Ю. Ніколаї
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ
(на прикладі «Космічних алюзій» Олени Чернової)

У статті з методичних позицій розглянуто цикл «Космічні алюзії» сучасної української композиторки О. Чернової. Доведено, що вивчення означених мініатюр у класі фортепіано та на заняттях із ритміки вчить майбутніх учителів музики й хореографії створювати яскраві виконавські (піаністичні та пластичні) образи. Показано, що методичні пошуки оптимальних фортепіанно-технічних і ритмічно-рухових засобів тісно пов'язані з фактурно-композиційними та образно-драматургійними особливостями циклу, а принципи педалізації продиктовані стилістикою мініатюр.

***Ключові слова**: майбутні вчителі музики та хореографії, методичні пошуки, сучасна українська композиторка О. Чернова, цикл фортепіанних мініатюр, ритміка, піаністичні та пластичні образи.*

Постановка проблеми. У розвитку музичного кругозору майбутніх учителів музики та хореографії фортепіанні мініатюри О. Чернової (Рудиченко) з циклу «Космічні алюзії» можуть зіграти позитивну роль. Різноманітність образно-емоційного змісту, багатство метро-ритмічних і виконавсько-технічних формул у цих п'єсах безумовно збагатять піаністичний і пластичний досвід майбутніх учителів музики й хореографії. У той самий час атракційний цикл О. Чернової вони зможуть з успіхом використовувати на уроках музичного мистецтва та хореографії в школі, оскільки твори подобаються дітям своїми яскравими, близькими сучасним популярним фільмам образами й оригінальною, проте доступною музичною мовою.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми виконавської підготовки майбутніх учителів музики активно вивчаються сучасними українськими дослідниками. Так, музично-виконавську діяльність студентів педагогічних університетів у контексті інтерпретації музичних творів та методичного забезпечення цього процесу досліджували О. Бурська, Н. Васильєва,

Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Буцяк, І. Малашевська, І. Михаськова, І. Ростовська, Н. Цюлюпа, О. Щербиніна та ін. Пластично-рухову інтерпретацію музичних образів хореографами вивчали Л. Андрощук, К. Завалко, В. Ключко, А. Пастернак та ін. У контексті обраної нами проблематики методологічного значення набувають дисертаційні дослідження мистецтвознавців І. Довжинець, М. Новакович, О. Фрайт та ін.

Для розуміння методичних особливостей вивчення фортепіанних творів українських композиторів у підготовці майбутніх учителів слід звернути увагу на розвідки О. Пономаренко щодо основних тенденції розвитку українського фортепіанного концерту наприкінці XX століття [2], Н. Ревенко стосовно фортепіанної творчості українських композиторів [3], Л. Свірідовської відносно фортепіанної мініатюри в українській музичній культурі [5]. На особливу увагу заслуговують фундаментальна монографія В. Клина, в якій у контексті загальнородових форм художнього мислення (епосу, лірики, драми) досліджуються проблеми жанрово-стильової еволюції української радянської фортепіанної музики, що розглядається в якості цілісного явища культури [1]. Аналіз українських фортепіанних мініатюр дозволяє Н. Рябусі зробити висновок про наявність у цьому жанрі двох основних типів музичної експресії – інтровертної та екстравертної [4]. Саме другий тип музичної експресії (дійові, рухливі образи, героїчний пафос та драматизм) є характерним для більшості п’єс з циклу О. Чернової «Космічні алюзії».

Мета статті полягає у висвітленні методичних особливостей музично-інструментальної та ритмічно-рухової інтерпретації фортепіанного циклу «Космічні алюзії» майбутніми вчителями музики та хореографії.

Виклад основного матеріалу. Одним із базових аспектів методики опанування музичного твору ми вважаємо розробку виконавської концепції, яка виникає у процесі визначення його конструктивно-стильових особливостей, виявлення їх образно-драматургічної семантики, а також пошуків відповідних засобів їх втілення. Якщо у творах, які традиційно входять до концертного репертуару, майбутній вчитель музики та хореографії може спиратись на вже існуючі традиції інтерпретації, то витлумачення нотного тексту, що раніше не «озвучувався», часто-густо викликає серйозні труднощі. Особливо це стосується музики наших сучасних співвітчизників.

Методика роботи над творами О. Чернової спрощується природністю, піаністичністю фактури. Звернення композиторки до фортепіанної музики є органічним, оскільки вона закінчила консерваторію як піаністка. У циклі «Космічні алюзії», що був написаний в 1994 році, експоновані яскраві картини глибокого космосу, корабель, що ніби привид виникає з невідомих

галактичних просторів («Контакт з НЛО»); мегаполіс поза земної цивілізації, що подавляє своєю урбаністичною величчю («Космічне місто»); підступна планета, що зваблива на відстані, але зловісно-страхітлива з близька («Планета-пастка»). Четверта, заключна п'єса циклу («Кохання до Прибульця») наповнена любовним томлінням.

Опус відкриває повний таємничості «Контакт з НЛО». Міжгалактичний «Летючий Голландець» легко пронизує світові хвилі. Пуста, бідна обертонами низхідна квінтова фігурація створює образ корабля-привида, що оминає байдуже мерехтливі зірки, стає лейт-зерном мініатюри. Ефект наближення досягається поступовим збагаченням первинної фрази, що постійно повторюються: нижня квінта розширюється до малої септими, пізніше перетворюються на розгорнутий домінант септакорд, а потім трансформується на кластерну пляму з трьох малих секунд. Із переміщенням квінтової фігурації в басовий регістр, переміною низхідних інтонацій на висхідні і відповідним активним підсиленням звучності здійснюється підхід до кульмінаційної зони. На фоні лейт-інтонації, що стала грізною (симетрично розхідні в обох руках квінтові фігурації), виникає сувора тема, тяжкий поступ якої не перетинає меж нижнього тетрахорду фа мінору. Саме таким вбачається зблизька істинний позір космічного мандрівника. Поступово розчиняючись у зіркових просторах (на фоні квінтової лейт-фігурації починається хроматичне сходження мажорних акордів, що розтають у верхньому регістрі), НЛО втрачає чіткі обриси й набуває початкового образу привиду.

«Космічне місто» з перших тактів вражає слух громіздкими кластерами, що зависають на паузах завдяки затримці правої педалі. Перенасичена позаакордовими звуками вертикаль виявляється здатною до мелодичного розгортання в пасажах тридцять других. Паузи поміж кластерними акордами заповнюються або вишуканими неквапними арпеджіо у верхньому регістрі, в яких кожна нота ніби мерехтлива зірка-дзвіночок в галактичному безгомінні, або ходою чистих кварт, що символізують механізовану могутність позаземної цивілізації, або тремолою самих кластерів у високому регістрі. У кульмінаційній зоні окремі квартові ходи перетворюються на потужну акордову тему, що захоплює увесь діапазон. Блискучі гамоподібні пасажі уступають місце мортелято, що виконується долонями. «Краплі» арпеджіо в октавному нагадують велетенські зіркові дзвони. Повернення легких пасажів тридцять других ознаменовує закінчення п'єси.

Тематичний комплекс «Планети-пастки», що експонується, як і в попередніх п'єсах, вже в першій фразі, складається з трьох елементів. Кожний з них зображує загадкову планету в іншому ракурсі. Перший – «райдужно-блискучі» (ремарка автора) пасажі, що ваблять екзотичною пентатонікою, котра обрамлена простодушно-променистою тонічною квінтою до мажору. Другий елемент заворожує ніжно кришталевим передзвоном, в якому уловлюється інтонаційне спорідненість з дзвоновою темою із попередньої п'єси. Третій елемент насторожує зловісно-тривожними трелями, що симетрично розходяться. При наступних проведеннях всі елементи тематичного комплексу поступово укрупнюються, у першу чергу – другий з них. Спочатку він гармонізується вишуканими септакордами, в яких один із тонів є пропущеним, а потім – мажорними тризвуками в обох руках, що звучать світло й дуже свіжо в контексті гостродисонансної музики. Кульмінації звивисто-спадаючої інтонації другого тематичного елементу, що експонується тепер співзвуччями квартової будови, контрапунктує висхідна з басового регістру лінія октав. На гребені кульмінаційної хвилі виникає самий бурхливий у всьому циклі епізод, що вимагає від виконавця блискучого володіння октавної техніки. Закінчується п'єса ремінісценцією першої фрази, що розчиняється у височині четвертої октави.

У заключній мініатюрі («Кохання до Прибульця») тема поступово виростає із тремтливих інтонацій, які, долаючи статику томних акордів, поступово зливаються в ламану мелодичну лінію. Ненадовго спускаючись до низького регістру, мелодія призивним квартовим стрибком незабаром виривається на свободу – так боязке почуття, що тільки-но зароджується, поступається місцем пристрасті. До мінор замінюється сліпучим мі мажором, який виникає в радісній пульсації акордів. Розвиток мелодії неодноразово переривається низхідними інтонаціями сумнівів. Насичене хроматизмами ліричне томління поступово трансформується і, викладене октавами, переростає у захоплено-вібруючий фон, на якому переможно бринить тема кохання. Навіть початкову інтонацію фактурні преображення перетворюють на гімнічну. Заключний двотакт – неквапливий двоголосний контрапункт, що завершується терпким тритоново-квартовим чотиризвуччям – прочитується як філософська післямова. Якими б захоплюючими не були подорожі далекими світами, вінцем життя розумної істоти завжди залишається прекрасне всеперемагаюче кохання.

Серед методичних вказівок виокремимо таку: гранично конкретні, лаконічні назви п'єс не варто сприймати як стимул до пошуків сюжетно-

подієвого сенсу музики. За виключенням останньої мініатюри в циклі нема також і психологічної заглибленості. Проте п'єси не є й живописними імпресіоністичними полотнами, які викликають естетичне милування. Мініатюри скоріше нагадують кінематографічні кадри, почергова зміна яких може носити або споглядально-констатувальний характер (музикою озвучується потік явлень), або мати виразово-психологічну спрямованість. Композиційні особливості п'єс циклу свідчать не про сюжетно-тематичний розвиток образів, характерний для музики романтиків, але асоціюється з «наїздами» кінокамери, коли об'єкт, що знаходиться в кадрі, починає збільшуватись, заповнюючи собою весь екран. Зображення змінюється не в наслідок появи нового тематичного матеріалу (сюжетний розвиток), а в результаті укрупнення деталей.

Методично важливо розуміти, що архітектоніка п'єс становить собою ланцюг фраз, в яких експонований на початку кожної мініатюри матеріал змінюється переважно фактурно. Ефект наближення до об'єкту досягається ущільненням як просторових, так і часових параметрів завдяки октавовим подвоєнням і акордовим наповненням фактури, а також перетворенню коротких мотивів на неперервну лінію бурхливих пасажів, що тягне за собою динамічний та агогічний розвиток. Кульмінації п'єс становлять потужні октавно-акордові епізоди, при чому первісний музичний матеріал «розбухає» за рахунок повторів окремих елементів і регістрового розширення. Часто-густо на цьому фоні виникає нова яскрава і лаконічна тема. Елемент репризності в усіх п'єсах проявляється в ремінісценції початкової фрази, яка, завершуючи кульмінацію, зазвичай звучить в більш високому регістрі: об'єкт ніби розчиняється безмежних просторах Галактики. Рух спрямовується до першоелементу, з якого він виникає – саме таким чином композиторка синтезує період розгорнутого строю та тричастинну репризну форму.

Якщо першу п'єсу з її легкоплинними фігураціями можна уявити як прелюдію до розвитку подій в циклі, то ліричною кульмінацією опусу слід вважати останню п'єсу. У «Коханні до Прибульця» безпристрасність спостерігача змінюється найпрекраснішим людським почуттям. Пізньоромантичні стильові риси з неминучістю проступають у композиторському письмі. Вперше в «Космічних алюзіях» ще на початку п'єси фактура розшаровується на пристрасну мелодію та пульсуюче захоплений акомпанемент.

Наголосимо, що музична мова «Космічних алюзій» в цілому відповідає намаганню сучасних композиторів вийти за межі мажоро-мінорної системи. Методично грамотний пошук кульмінаційних зон повинен враховувати те, що вишуканість горизонталі і складність гармонічного руху приховують

тональні устої, виявляючи їх тільки у вузлових моментах форми. П'єси опусу в основному атональні, одначе кожна з них має центр, навколо якого відбувається гармонічний розвиток. Так, у «Контакті з НЛО» таким центром стає нота «фа», із якої на гребені кульмінації виростає велична фа-мінорна тема. У «Космічному місті» із товщі обтяжених секундами співзвуч іноді виступає ля-бемоль мажор і паралельний йому фа мінор (таким чином здійснюється зв'язок із попередніми п'єсами), котрі змінюються в кульмінації блискучим консонансом сі мажору. «Білоклавішна» пентатоніка першого тематичного елементу «Планети-пастки» співставляється з ускладненим альтерацією ланцюгом акордів, тобто тональні устої п'єси становлять до- і ля-бемоль мажор. Ладово-гармонічна основа четвертної мініатюри більш визначена. Зароджуючись у до мінорі, чуттєві інтонації крихкого почуття переростають у повну любовного захоплення мі-мажорну тему, що пізніше розчиняється в запитальних гармонічних ланцюгах.

У методичному плані виконавець повинен усвідомлювати, що звуковий конструктивізм в «Космічних алюзіях» має важливу особливість. Усі п'єси циклу (за виключенням першої, прелюдійної) об'єднані двома лейт-інтонаціями – зламаним нисхідним широко-інтервальним ходом або злетаючим гамоподібним пассажем, котрий завдяки чотирипальцевій позиції поділений між двома руками і є то орієнтально забарвленим пентатонікою, то загострений хроматизмами. Означене дає можливість хореографам створювати контрапункт двох ритмічно-рухових образів, розподілившись на дві групи, кожна з яких пластично відображає свою сталу лейт-інтонацію.

У циклі О. Чернової важливим конструктивним елементом стає фактура. Музичні образи «Космічних алюзій» в основному являють собою систему коротких характерних формул. Саме на них може спиратися методика ритмічно-рухової інтерпретації творів циклу хореографами. Наголосимо, що структурно завершені та функціонально визначені мелодичні лінії в «Космічних алюзіях» є скоріше виключенням із правил. Іноді перенасичена позаакордовими звуками вертикаль виявляється здатною бути розкладеною горизонтально, що стимулює майбутніх учителів музики й хореографії до створення оригінальних ритмічно-рухових образів.

Пошуки адекватних композиторському задуму засобів піаністичної та пластичної виразності є обов'язковими умовами розроблення виконавської концепції й виступають у тісному взаємозв'язку з аналізом композиційних і драматургічних особливостей мініатюр О. Чернової. Із позицій фортепіанної техніки фактурні принципи «Космічний алюзій» впливають на перерозподіл функцій обох рук. За виключенням останньої п'єси у циклі, мабуть, не

знайдеться функціонального акомпанементу в лівій руці, як, втім, і провідного голосу в правій. Проблеми фактурного перерозподілу вирішуються О. Черновою з урахуванням «топографії фортепіанної клавіатури» (термін уведений В. Биковим), що з неминучістю впливає і на пластику рухів виконавця, і на вибір аплікатури. Так, прийом двох клавіатур («білоклавішної» та «чорноклавішної») становляться елементом піаністичної системи, при чому композиторка оголює його конструктивну сутність.

Аплікатурні принципи в «Космічних алюзіях» тісно пов'язані з позиційною грою та займають не останнє місце в створенні яскравих музичних образів. Заняття у фортепіанному класі не пройшли для Олени Чернової даремно – рука часто підказує композиторці місцезнаходження та вид акорду. З методичної точки зору студентам слід пам'ятати, що музичний образ в циклі часто-густо визначається логікою піаністичного руху.

Одним із важливих виразних засобів, рівноправним елементом музичної тканини стає в «Космічних алюзіях» педаль, вправне володіння якою потребує методичної грамотності. Вібруючий кластерний фон, що завдяки педалізації супроводжує три перші мініатюри циклу, символізує то стримано-холодний, то грізний гул всесвіту, образ якого становить невід'ємний елемент кожної п'єси. Створення означеного фону не є такою простою справою, як може здатися при погляді на ремарку композиторки у першому такті «Контакту з НЛО» або «Космічного міста»: «Педаль не знімати». Насправді вказівка авторки означає, що принципово не повинно бути безпедального звучання або чистої зміни педалі, що запізнюється. Загалом не піднімаючи праву педальну лапку до верхньої люфти, виконавець повинен створювати кластерну вуаль, іноді майже прозору, а подекуди дуже густу. Зазначимо також, що в ілюзорно примарних епізодах слід творчо використовувати колористичні можливості лівої педалі.

Конкретизуємо означене на прикладі «Планети-пастки». Відсутність малих секунд в початкових пасажах п'єси, а також пануюча над обертонами тонічна квінта до мажору робить перший тематичний елемент належним звуковим фоном для наступних двох. Методично доцільним у цьому разі буде використання глибокої суцільної педалі. Тривожна вібрація, що розходиться хроматичними трелями (третій тематичний елемент), потребує деякої педальної «підчистки», яку необхідно здійснювати плавним рухом ноги в глибині педалі на кожну нову трель таким чином, щоби загадковий гул глибокого космосу слугував постійним фоном музичної картини. Фермато в кінці фрази слід оформити неквапним підняттям педальної лапки: кластер

ніби розтає, але не до повного зникнення – на його відголос накладається наступна фраза. Тільки після її початку проводиться остаточна зміна педалі.

У подальшому принципи педалізації залишаються такими самими, як і в першій фразі, однак при ущільненні фактури – заміні однакових звуків другого елемента на світлі консонанси мажорних тризвуків або терпких гармоній квартових співзвуч – слід постійно підчищати педаль у її глибині, відсторонюючи вібруючий кластерний фон на задній план, але не перериваючи його.

Ліву педаль у «Планеті-пастці» можна використовувати в заключній фразі п'єси, якщо виконавець захоче надати їй примарно-ремінісцентний характер. Однак означену педаль не слід використовувати, якщо піаніст бажає підкреслити дзвоновий характер цієї інтонації.

Висновки. Методичні особливості музично-інструментальної та ритмічно-рухової інтерпретації фортепіанного циклу «Космічні алюзії» майбутніми вчителями музики та хореографії визначаються, у першу чергу, оригінальністю створеної ними виконавської концепції. Із методичної точки зору основними шляхами створення такої концепції музичних творів (піаністичної або ритмічно-рухової) є пильний аналіз їх мови, усвідомлення композиційних особливостей та драматургічних принципів, пошуки адекватних засобів виконавської виразності. У цьому контексті методичні розвідки щодо циклу фортепіанних мініатюр О. Чернової дозволяють стверджувати, що «Космічні алюзії» вигідно вирізняються своєю концептуальною цілісністю. Комплекс музично-виразних засобів циклу вражає своєю лаконічністю та характеристичністю (летюча квінтова фігурація в «Контакті з НЛО», бездушно механічні кластери в «Космічному місті», зловісні хроматичні трелі в «Планеті-пастці», пристрасна мелодія на фоні захопливо вібруючих акордів в «Коханні до Прибульця»). Загальна драматургія циклу розвивається від споглядально-зображальних п'єс до психологічної мініатюри.

«Космічні алюзії» Олени Чернової асоціюються з популярною свого часу кінематографічною сагою не тільки за образним змістом, але й за формоутворювальними принципами. Подібно до «наїзду» кінокамери, коли об'єкт, що знаходиться в кадрі, починає збільшуватися, заповнюючи собою екран, музичний розвиток здійснюється не за рахунок появи нового тематичного матеріалу, а в результаті фактурного укрупнення первісного образу, який поступово деталізується, обростає фактурною плоттю й оголює свою музично-художню сутність. Таким чином, методичні пошуки оптимальних фортепіанно-технічних та ритмічно-рухових засобів тісно

пов'язані з фактурно-композиційними та образно-драматургійними особливостями циклу, а принципи педалізації (переважно кластерні) продиктовані стилістикою мініатюр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клин В. Л. Українська радянська фортепіанна музика (1917–1977) / В. Л. Клин. – К. : Наук. думка, 1980. – 313 с.

2. Пономаренко О. Ю. Основні тенденції розвитку українського фортепіанного концерту 80– 90-х років XX століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав : 17.00.03 / О. Ю. Пономаренко ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – К., 2003. – 21 с.

3. Ревенко Н. В. Фортепіанна творчість українських композиторів у контексті розвитку музичної культури України (80–90-ті роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Н. В. Ревенко ; Нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2004. – 20 с.

4. Рябуха Н. Семантичні функції жанру мініатюри в музичній культурі / Н. Рябуха // Культура України : зб. наук. пр. – Вип. 10. – Мистецтвознавство. Філософія. – Х. : ХДАК, 2002. – С. 163–170.

5. Свірідовська Л. М. Фортепіанна мініатюра в українській музичній культурі (кінець XIX - перша третина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Л. М. Свірідовська ; Нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2007. – 18 с.

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю. Методические особенности изучения произведений украинских композиторов в подготовке будущих учителей музыки и хореографии (на примере «Космических аллюзий» Елены Черновой.

В статье с методических позиций рассмотрен цикл пьес современного украинского композитора Елены Черновой. Изучение миниатюр в классе фортепиано и на занятиях ритмики учит будущих учителей музыки и хореографии создавать яркие пианистические и пластические образы, исходя из архитектонических и драматургических особенностей музыкальных произведений. В «Космических аллюзиях» экспонированы красочные картины глубокого космоса: возникающий, словно призрак, из неведомых галактических просторов неизвестный летающий объект («Контакт с НЛО»); мегаполис внеземной цивилизации, подавляющий своей урбанистической громоздкостью («Космический город»); радужно-манящая издалека, но зловеще-устрашающая вблизи

коварная планета («Планета-ловушка»); полная любовного томления психологическая миниатюра «Любовь к Пришельцу».

Среди методических ориентиров, позволяющих будущим учителям музыки и хореографии убедительно интерпретировать пьесы цикла, конкретизированы пути создания их исполнительской концепции – пристальный анализ языка миниатюр, осознание композиционных особенностей и драматургических принципов, поиски адекватных средств исполнительской (пианистической и ритмопластической) выразительности. Показано, что основным формообразующим принципом опуса является фактурное развитие экспонируемой в начале каждого произведения фразы, а общая драматургия цикла направлена от созерцательно-изобразительных картин глубокого космоса к психологической миниатюре.

***Ключевые слова**: будущие учителя музыки и хореографии, методические поиски, современный украинский композитор Е. Чернова, цикл фортепианных миниатюр, ритмика, пианистические и пластические образы.*

SUMMARY

Nikolai H. Methodological peculiarities of Ukrainian composers' works studying in the future music and choreography teachers' training (on the example of "Space allusions" of Olena Chernova).

In the article from a methodological perspective the cycle "Space allusions", of the contemporary Ukrainian composer A. Chernova is considered. It is proved that the study of the described miniatures in piano classes and rhythmic lessons teaches future music and choreography teachers to create a vivid performance images (pianistic and plastic). In the "Space allusions" colorful pictures of deep space are exposed: emerging of the unknown flying object from the unknown galactic space ("UFO Contact"); the megapolis of extraterrestrials, which is overwhelming by its urban complexity ("Space city"); beautiful from afar, but terrifying at close distance the insidious planet ("Planet trap"); full of love longing psychological miniature "Love of the Stranger".

It is shown that methodological search for the best piano-technical and rhythmical-motor means is closely connected to compositional and drama peculiarities of the cycle, and the principles of pedaling dictated by the style of the miniatures.

***Key words:** future music and choreography teacher, methodological search, modern Ukrainian composer O. Chernova, cycle of piano miniatures, rhythmic, pianistic and plastic images*

УДК 372 + 781

Сян Чжао
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

У статті вирішується завдання розробки систематизованої та теоретично обгрунтованої методики початкового етапу роботи з освоєння засобів музичної писемності в загальноосвітній школі. За допомогою побудованої автором теоретичної моделі музично-граматичної компетентності виявляються нові аспекти традиційних методів і пропонується низка нових педагогічних засобів залучення школярів до письмової музичної культури. Зокрема, розглядаються: мимовільне спостереження, вільне графічне відтворення учнями нотних знаків, застосування хейрономії та інших кінетичних аналогів музично-звукової форми, метод приблизної графічної фіксації звукової висоти й ритму за допомогою іконічних знаків.

Ключові поняття: *музична писемність, музична грамотність, методика музичного навчання, навчальна хейрономія.*

Постановка проблемы. В данной статье представлен ряд положений методики обучения учащихся общеобразовательной школы основам музыкальной письменности. Задачам построения, обоснования и проверки такой методики посвящено диссертационное исследование автора, выполненное в аспирантуре Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Анализ актуальных исследований. Проблема освоения основ музыкальной письменности (или, в более традиционном выражении – «музыкальной грамоты») с давних времен составляет предмет теоретического внимания и практических забот музыкальной педагогики. Эту проблему по-своему решали в древности, когда изобретали разные способы графической фиксации музыкально-звуковой формы и размышляли об эффективности освоения этих средств (труды Гвидо д'Ареццо, Дж. Царлино, Н. Дилецкого, А. Мезенца и др.). Современная музыкальная педагогика также уделяет проблеме освоения музыкальной грамоты большое внимание. Вопросы изучения нот в начальной школе,

формирование навыков пения и игры по нотам, записи музыки по слуху и под диктовку обсуждались неоднократно (сошлемся на работы Э. Абдуллина, Ю. Алиева, О. Апраксиной, Л. Арчажниковой, Л. Баренбойма, Л. Безбородовой, В. Брайнина, П. Вейса, Л. Гродзенской, О. Лобовой, Л. Масол, П. Мироносицкого, Ю. Поплавской, В. Попова, Г. Ригиной, А. Ростовского, О. Рудницкой, М. Румер, М. Чернова и др.).

И все-таки, остается еще немало аспектов проблемы, требующих исследовательской активности. Так, скажем, наблюдаются противоречия в теоретическом объяснении музыкальной письменности (особенно с точек зрения семиотики, семейографии, психологии художественно-знаковой деятельности); есть необходимость в построении педагогической концепции музыкально-грамматической компетентности и в разрешении конфликта мнений относительно целесообразности и методов приобщения учащихся общеобразовательных школ к основам музыкальной письменности. Желательно также сократить отставание музыкальной педагогики от практики графической фиксации звуковой формы в современном композиторском творчестве и оценить дидактические возможности современной электронно-цифровой техники в создании музыкально-графических текстов и т.д.

Цель статьи – представить в систематизированном и теоретически обоснованном виде методику начального этапа работы по освоению средств музыкальной письменности в общеобразовательной школе.

Метод исследования: теоретическое моделирование, анализ понятий, компаративный анализ методик обучения нотной грамоте, обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала. В репрезентации предлагаемой методики мы исходим из построенной в диссертации теоретической модели *музыкально-грамматической компетентности* субъекта обучения. Под этим выражением понимается комплекс свойств личности, состоящий из эмпирических и теоретических знаний о музыкальной письменности, а также технических и художественных умений использования средств письма в музыкальной деятельности.

Первый этап учебной работы в школе должен быть целиком посвящен созданию фундамента музыкально-грамматической компетентности, то есть – формированию образов музыкального звучания и программ интонационных действий, которые должны составить главный фонд денотатов графических знаков музыкальной письменности. Другими словами, необходимо сформировать у школьников осознанные слуховые

представления об основных сторонах и элементах (интонемах) музыкального языка. Это, в первую очередь, представления:

а) о высоком, среднем и низком регистрах звучания голоса и музыкальных инструментов;

б) об основных морфемах звуковысотной модуляции (движении мелодической линии вверх и вниз, повторении и опевании тона);

в) о высокой, средней и низкой скоростях правильного периодического ритма (аналогичного «бегу», «ходьбе», «ходьбе с остановками»);

г) о простейших ритмических формулах (сочетание четверти и 2-х восьмых, 2-х восьмых и четверти, 2-х четвертей и 4-х восьмых и др.);

д) о громких (акцентированных) и тихих тонах;

е) о периодичности акцента (образ такта).

Формирование этих основополагающих для постижения музыкального языка представлений осуществляется в процессе пения, слушания, двигательного отображения, воспроизведения на простейших инструментах. Эти действия не требуют участия нотной записи. Поэтому в методической литературе иногда говорят о «донотном периоде обучения». Сама идея слухового и деятельностного предварения навыков музыкального чтения не вызывает ни малейших сомнений. Она полностью соответствует основным принципам дидактики, сформулированным еще Яном Амосом Каменским. Однако выражение «донотный период» требует, на наш взгляд, уточнения.

Данное выражение можно отнести к дошкольному музыкальному воспитанию. Художественная активность и методика музыкального развития детей дошкольного возраста действительно могут полностью обходиться без привлечения нотной письменности. Таким образом, период воспитательно-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста можно безоговорочно назвать «донотным».

Иное дело – музыкальное образование школьников. Оно призвано решать более масштабные и сложные задачи, в частности – задачу формирования у детей музыкальной грамотности, в том числе – задачу приобщения учащихся к основам письменной музыкальной культуры. Мы убеждены в том, что элементы музыкальной письменности возможно и желательно сразу же включать в образовательный процесс. Нет необходимости по каким-то причинам отдалять начало работы в этом направлении. Правда, это включение должно учитывать классические требования дидактики: опыт восприятия и практических действий должен

предшествовать понятийному осмыслению явлений, освоению навыков музыкального чтения и письма.

Поэтому мы предлагаем выделить комплекс методов и форм работы, которые конкретно направлены на подготовку музыкально-грамматических умений и знаний. Назовем их «протонотационными». Приставка *прото-* (от греческого *protos* – первый) обозначает здесь «первоначальный, первичный» [3]. Речь идет о методах и формах, которые логически предшествуют письму как элементу музыкально-грамматической компетентности. Однако они не требуют для своей реализации отдельного периода обучения. Протонотационная активность и работа с нотным письмом как таковым могут осуществляться «параллельно», причем первый вид деятельности постепенно уступает место второму.

К протонотационным компонентам методики освоения музыкальной письменности относятся следующие приемы и формы обучения:

1. Рассматривание нотных знаков как своеобразных пространственных форм.

2. Квази-нотные зарисовки, живописно-графическое отображение музыкально-звуковых впечатлений.

3. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии и ритмической структуры музыкального интонирования при помощи жестикуляции (учебно-хейрономический тип А).

4. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии, ритма и динмамических оттенков при помощи жестикуляции (учебная хейрономия типа Б).

5. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии, ритмической и тактовой метрической структуры, а также динмамических нюансов при помощи жестикуляции (хейрономия типа В).

6. Наблюдение приблизительных контурно-графических аналогов мелодии.

7. Самостоятельное создание приблизительных контурно-графических аналогов мелодии.

Обсудим эти элементы по порядку. Первой и наиболее простой протонотационной формой учебной деятельности школьников является разглядывание и непроизвольное запоминание нотных знаков. Имеется в виду такое включение визуальных образов европейской нотации в образовательный процесс, когда нотные знаки выступают объектом периферийного внимания. Тем не менее, в процессе пассивного восприятия исподволь устанавливаются необходимые ассоциации

звуковых, двигательных и зрительных образов. Теория обучения и педагогическая психология относят подобные феномены к виду «попутного научения» [2, 174–175].

Формы осуществления принципа попутного научения музыкально-нотным знакам могут быть самыми разными. Например, можно оснастить класс для музыкальных занятий (будем считать, что в школе созданы идеальные условия для музыкального образования) эстетически привлекательными изображениями отдельных знаков нотного письма, репродукциями образцов нотной письменности, крупно и красиво написанными нотными текстами песен учебного репертуара и т. д.

Более эффективным представляется этот тип работы в том случае, когда он осуществляется с помощью учебника или персональной учебной тетради. Рассмотрим пример такой работы. Допустим, что частной задачей образовательного процесса является формирование у школьников целостного двигательно-слухового представления о периодичности акцента (такте). Этой задаче может быть посвящена отдельная страница в учебном пособии, на которой представлен нотный текст песни (возможно, с приведением слов) и параллельный нотному тексту ряд специальных знаков, отображающих динамическую структуру тактовых долей. Значки имеют иконический характер, например – изображение двух ладоней. Сильная доля такта обозначена рисунком, изображающим хлопок и означающим сильную долю такта. А две слабые доли такта обозначены изображением ладоней, которые соприкасаются пальцами и, следовательно, не создают громкого звука. «Хлопающие ладони» имеют несколько больший размер: таким образом, графика дает дополнительную подсказку – знак выделения данного ритмического элемента. Когда ученики поют песню, разученную без помощи нот, при этом хлопают в ладони и одновременно рассматривают описанную выше комбинированную запись мелодии, у них исподволь формируется связь зрительных (иконические значки и символические знаки нотного письма), тактильно-моторных (хлопки, пение) и звуковых образов. Это именно те связи чувственных образов и кинетических программ, которые необходимы для овладения средствами музыкальной письменности.

Теперь перейдем ко второй форме. Она названа «**рисованием мелодии**». Уже на начальном этапе обучения можно начать предварительную подготовку к овладению умением записывать музыкальный текст. Это может показаться парадоксальным и нецелесообразным: могут ли учащиеся, еще не познавшие интонационных значений нотных знаков, уже начать их записывать? Какая в этом может быть польза?

Как мы предположили, опираясь на теоретические рассуждения, и как убедились в ходе экспериментальной работы, учащиеся начальных классов проявляют любопытство к «странным» значкам музыкальной графики. Они с интересом их рассматривают, обнаруживая закономерности (сходство и различия, повторения и др. свойства). Более того, дети охотно откликаются на предложения самим нарисовать ноты, так как это им хочется. Понятно, что в этом случае знаки музыкального письма воспроизводятся как орнамент, абстрактный графический узор.

Такую работу можно провести в форме «игры в композиторов». Содержание игры таково: учитель рассказывает школьникам о том, что композиторы в культурах письменной традиции умеют сочинять музыку сидя за столом, во время прогулки или отдыха. Они придумывают мелодию, а потом ее записывают нотами. Можно предложить детям представить музыку определенного характера (допустим, грустную, спокойную, мягкую и тягучую). Затем учитель предлагает ее записать нотами, а ноты придумать. В этом случае речь идет, разумеется, не о музыкальном письме как таковом (то есть, не о фиксации элементов музыкального языка с помощью знаков музыкальной письменности). Здесь мы имеем дело, по сути, с рисованием, с художественно-графическим отображением воображаемой музыки.

Несмотря на свободную произвольность рисунков, данное действие имеет важный педагогический смысл. Во-первых, школьники таким путем практически приобщаются к общей идее музыкальной письменности, к мысли о том, что музыкальная форма может быть зафиксирована графически.

Во-вторых, они приобретают технические навыки создания графических изображений. Эти навыки необходимы для написания нот. На практике встречаются случаи, когда школьники старшего возраста или студенты затрудняются записать мелодию из-за того, что обладают плохим навыком быстрого и четкого графического действия. Они долго или неточно «рисуют» ноты, перерисовывают, исправляют некачественные знаки и, тем самым отвлекаются от более важной задачи – от определения нужных знаков, соответствующих представляемому звуковому образу.

Существует множество технических способов воссоздавать элементы музыкальной графики в процессе школьного обучения. Самый распространенный из них на практике – зарисовка знаков карандашом на плотной бумаге. Однако в техническом отношении это не самый простой способ. Работа карандашом требует известной сноровки. В профессиональной практике (в работе композиторов, аранжировщиков)

широко применяется письмо металлическим пером или фетровой ручкой. Запись в таком случае получается более четкой и выразительной. Для учеников китайских школ можно рекомендовать также традиционный национальный способ графики – рисунок тушью на рисовой бумаге с помощью кисточки. Такая графическая техника осваивается китайскими школьниками на уроках рисования. Вполне реально применить эту технику и на уроках музыки, причем именно на протонотационном этапе освоения музыкальной письменности.

Третья педагогическая задача заключается в том, чтобы проблудить у школьников художественно-образное отношение к графической фиксации музыки и вселить в их сознание (или подсознание) мысль о том, что нотное письмо – не просто «шифровка» звуковой формы, но процесс, имеющий неразрывную связь с музыкальными образами.

Добавим, что современная компьютерная техника и нотные редакторы (вроде великолепных «софтов» *Sibelius* и *Finale*) позволяет сравнительно легко создавать нотную запись любой степени сложности, фиксирующую самые невероятные музыкально-звуковые тексты. Однако на первом этапе формирования музыкально-грамматических умений следует воздержаться от использования этих возможностей, поскольку они требует таких действий и актов восприятия, которые не прямо, а опосредованно связаны с музыкально-интонационной формой. Это препятствует образованию необходимого сенсомоторного базиса для формирования полноценной музыкально-грамматической компетентности.

Теперь перейдем к группе приемов протонотационной деятельности школьников, которые условно названы «учебной хейрономией». Слово *хейрономия* (его буквальный перевод с греческого означает «правило руки») имеет в контексте данной работы значение, которое не совпадает со смыслом известного исторического термина [1, 10], хотя и не противоречит ему. Данное выражение в контексте нашей работы принято для того, чтобы лучше различать типы дидактически целесообразной жестикуляции учащихся. В частности, необходимо отличать хейрономические жесты от двух других часто применяемых форм учебной жестикуляции, а именно: дирижирования и ручных знаков.

Мы рассматриваем три разновидности учебной хейрономии. Первая из них (условно обозначим ее как «тип А») представляет собой такие жесты руки, которые передают направление и характер звуковысотной линии звучащей (лучше всего – исполняемой самими учениками) мелодии. Такие жесты часто осознанно или неосознанно включаются в арсенал

жестикуляционных средств дирижирования, то есть буквально – управления процессом интонирования. Повышение частоты тонов сопровождаются движением руки вверх, понижение – движением вниз, повторение тона маркируется повторным жестом руки на той же высоте. Не только общее направление частотной модуляции тона, но и особенности рисунка звуковысотной линии – поступенное или скачкообразное движение – могут быть показаны рукой.

Школьники легко овладевают этим нехитрым способом пространственного моделирования звуковысотных свойств мелодии. Ученикам достаточно лишь однократного наблюдения за хейрономическими действиями учителя. После этого они могут действовать точно так же.

Очевидно, что «учебная хейрономия» представляет собой своеобразное рисование или черчение воображаемых звуковысотных линий «в воздухе». В этом и состоит педагогическая ценность описанной жестикуляции. Она приучает учеников к наблюдению за высотной модуляцией интонирования и способствует накоплению визуально-кинетического опыта, столь нужного для дальнейшего перехода к графической записи мелодии.

Заметим, что упражнения по учебной хейрономии полезнее всего начинать с синхронных и совершенно одинаковых движений обеих рук.

Следующий тип хейрономической жестикуляци (тип Б) отличается более высоким уровнем сложности. Он предполагает визуально-кинетическое отражение не только звуковысотной структуры, но и динамического характера процесса музыкального интонирования. Этот тип движений также демонстрируется учителем и усваивается школьниками на основе прямого подражательного действия. Особенность данной жестовой модели состоит в том, что каждый жест, аналогичный звуковысотному ходу, имеет амплитуду замаха, отражающую громкость мелодического тона. Этот способ передачи динамики очень естественен. Он в потенциале есть у каждого ребенка, поскольку соответствует опыту по извлечению звука из любого твердого тела. Такой опыт появляется уже в младенческом возрасте (как следствие потрясания погремушками). От амплитуды замаха зависит сила воздействия на звучащее тело, а от силы действия – громкость звука.

Когда пение в сопровождении хейрономических жестов типа Б приобретет корректный, устойчивый и четкий характер, следует обратить внимание учеников на корреляцию громкости звука и амплитуды

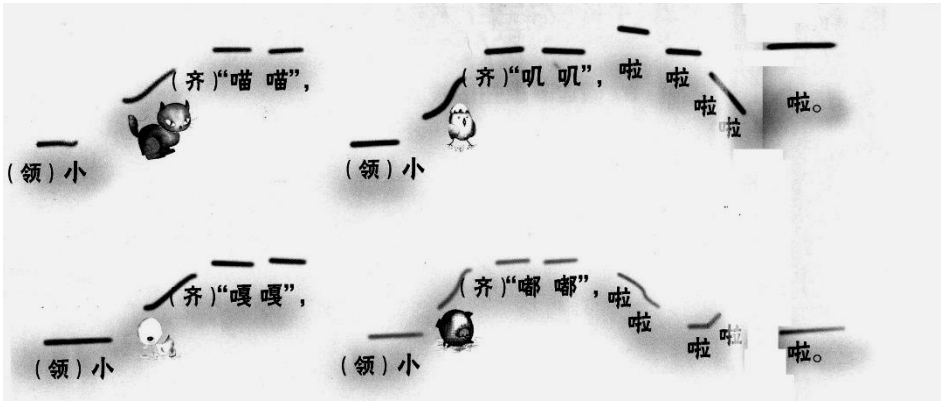
движений, то есть, сделать такую связь фактом сознания и предпосылкой для теоретического понятия.

Учебная хейрономия третьего типа (В) – самый сложный вариант создания пространственно-кинетического аналога музыкально-интонационной формы. Его можно осваивать только после того, как твердо освоены типы «А» и «Б». Этот третий тип представляет собой соединение хейрономических движений типа «Б» (они выполняются правой рукой) с периодическими движениями левой руки, отражающими метрическую организацию мелодии. Музыканты обычно называют такие взмахи руки «тактированием». Данное название не является вполне точным, поскольку одинаковые периодические жесты не выявляют какой-либо тактовой структуры интонирования. Учащиеся должны привыкнуть к сочетанию одинаковых, автоматических, не требующих контроля движений левой руки с различными и поэтому требующими сосредоточенного внимания жестами правой руки.

Когда такое сочетание движений (уже значительно приближенное по уровню сложности к технике дирижирования) будет выполняться корректно и уверенно, можно включить в программу действий отображение еще одного параметра интонационной формы, а именно – сильной доли такта. Это можно сделать просто и без привлечения дополнительных условных или иконических знаков. Обозначить начало такта можно при помощи увеличения амплитуды жеста, совпадающего с динамически выделенной метрической единицей интонирования. В таком случае левая рука действительно начнет выполнять функцию тактирования. Сочетание движений левой и правой рук позволяют кинетически и визуально обозначить пять параметров одноголосной интонационной формы: 1) звуковысотную структуру мелодии, 2) ритмическую структуру мелодии, 3) темпо-метрическую пульсацию, 4) структуру такта, 5) динамическую структуру мелодии. Подобная жестикуляция представляет собой уже довольно обстоятельный способ многомерной пространственной фиксации интонационного феномена.

Правда, хейрономический аналог звуковой формы мелодии не отражает двух принципиально важных свойств интонирования: строевого значения каждого мелодического тона и метрического достоинства каждой длительности. Тем не менее, дидактическая хейрономия – это у же почти запись. Пока только запись «в воздухе». Но эта протонотационная форма действий создает хороший фундамент для освоения системы музыкальной письменности.

Следующая форма протонотационных действий – восприятие приблизительных контурно-графических аналогов мелодии. В современных китайских учебниках по предмету «Музыка» для начальных классов общеобразовательной школы (в частности в серии пособий, подготовленный У Бином [4]) нотолинейная или цифирная запись изучаемых песенных или инструментальных мелодий часто сопровождается графической линией, которая по своей структуре аналогична звуковысотной линии мелодии. Пример такой упрощенной фиксации мелодической линии, заимствованный из учебника Цин Пу для 1-го класса общеобразовательной школы [5], приведен ниже (Пример 1).



Подобные линии представляют собой, по сути, зарисовки хейрономических движений и является своеобразным «мостиком» между моторно-зрительным образом и традиционной нотной записью мелодии.

От хейрономических упражнений и работы с примерным графическим аналогом высотно-ритмической структуры мелодии естественно перейти к подобной протонотационной фиксации музыкальных образцов. Это могут быть задания, выполняемые дома или в классе. Полезно вначале добиться удовлетворительного интонирования мелодии, затем желательно освоить данную песню в сопровождении учебной хейрономической жестикуляции. Когда учитель убеждается в том, что кинетически-визуальный аналог мелодической структуры получил правильное и четкое выражение, он может дать задание зафиксировать уже знакомую мелодию с помощью графической линии по вышеприведенному образцу.

Описанные формы и методы работы не отменяют и не заменяют собой уже, можно сказать, традиционных, надежных, многократно апробированных методов изучения «музыкальной грамоты». Таких, например, как использование сольмизационных слогов, пространственных моделей ладового или строевого звукоряда (типа болгарской «столбицы»),

клавиатуры фортепиано как наглядного пособия, слоговых обозначений для скандирования ритма и др.

Вывод и перспектива дальнейшего исследования. Теоретическая модель музыкально-грамматической компетентности, учитывающая семиотические особенности и разнообразие форм музыкальной письменности, а также сложный психологический механизм формирования умений читать и записывать музыкально-звуковой текст, позволяет обнаружить новые аспекты традиционных методик и предложить ряд новых педагогических средств приобщения школьников к основам письменной музыкальной культуры. В частности, таких средств, как непроизвольное наблюдение, свободное графическое воспроизведение учащимися нотных знаков, применение хейрономии и других кинетических аналогов музыкально-звуковой формы, метод приблизительной графической фиксации звуковой высоты и ритма с помощью иконических знаков.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в определении педагогических путей развития базовых аудио-визуально-моторных представлений и программ действий, формирования у школьников навыков музыкального чтения и письма, а также художественно-творческого отношения к культурному феномену музыкальной письменности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владышевская Т. Ф. Хейрономия / Т. Ф. Владышевская // Музыкальная энциклопедия. – Т. 6., – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – С. 10.

2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

3. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669 с.

4. У Бин (Wu Bing). Музыка : учебник для 1-5 классов начальной школы. – Ч. 1 – 10. – Пекин : Образование, 2012-2014.

5. Цинн Пу (Jing Pu). Музыка : учебник для 1 класса начальной школы. – Пекин : Народное издательство, 2013. – 64 с.

РЕЗЮМЕ

Сян Чжао. Методика работы со школьниками на начальном этапе освоения музыкальной письменности.

В статье решается задача разработки систематизированной и теоретически обоснованной методики начального этапа работы по освоению средств музыкальной письменности в общеобразовательной школе. С помощью построенной автором теоретической модели музыкально-грамматической компетентности обнаруживаются новые аспекты традиционных методов и предлагается ряд новых педагогических средств приобщения школьников к основам письменной музыкальной культуры. В частности, рассматриваются: непроизвольное наблюдение, свободное графическое воспроизведение учащимися нотных знаков, применение хейрономии и других кинетических аналогов музыкально-звуковой формы, метод приблизительной графической фиксации звуковой высоты и ритма с помощью иконических знаков.

Ключевые понятия: *музыкальная письменность, музыкальная грамотность, методика музыкального обучения, учебная хейрономия.*

SUMMARY

Xiang Zhao. The Methods of Work with the Schoolboys on the Initial Stage of Their Study of the Musical Writing.

In the article the problem of the development of the systematized and theoretically proved methods of work with the schoolboys on the initial stage of their study of the musical writing in a primary school is investigated. With the help of the theoretical model of musical-grammatical competence, constructed by the author, the new aspects of traditional methods are found out and a number of new pedagogical means of familiarizing of the schoolboys to bases of written musical culture is offered. In particular the following things are examined: an involuntary supervision, a free graphic reproduction of musical marks, an application of chirognomy and other kinetic analogues of the musical forms, a method of approximate graphic fixing of sound height and rhythm with the help of iconic signs.

The representation of the proposed methodology is based on a theoretical model of musical grammatical competence training subject. By this expression we mean a set of personality traits, consisting of empirical and theoretical knowledge about writing music as well as the technical and artistic skills of the use of funds letter in musical activity.

The first stage of the educational work in the school should be entirely devoted to the creation of the foundation of musical grammatical competence that is, the formation of images of musical sound and intonation of action programs, which should make a major fund denotata graphic signs of writing music. In other words it is necessary to form the students' conscious auditory understanding of the basic aspects and elements (intonemah) of musical language.

Further prospects of research is to determine the educational pathways of basic audio-visual-motor representations and action programs, the formation of students' musical skills of reading and writing as well as an artistic and creative approach to the cultural phenomenon of the musical writing.

***Key words**: musical writing, musical-grammatical competence, technique of musical training, educational chirognomy.*

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 371.134:793.3

І. С. Грошовик
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В УМАНСЬКОМУ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ імені Т. Г. ШЕВЧЕНКА

У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх педагогів-хореографів та керівників хореографічних колективів у ВНЗ на прикладі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка. Проаналізовано, якими особистісними якостями та професійними вміннями повинен володіти майбутній спеціаліст у галузі хореографічного мистецтва для ефективної професійної діяльності. Означено значення участі майбутніх педагогів-хореографів у хореографічних колективах.

Ключові слова: *педагог-хореограф, керівник хореографічного колективу, Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка, педагогічна майстерність, підготовка, творчість, хореографічний колектив, психолого-педагогічні вміння, хореографічні фахові вміння.*

Постановка проблеми. Хореографічне мистецтво в сучасному суспільстві є досить популярним, що сприяє його швидкому розвиткові.

Хореографія виступає засобом естетичного виховання широкого профілю, її специфіка визначається різносторонньою дією на людину. Вирішуючи завдання естетичного й духовного розвитку та виховання дітей, танець має можливість впливати на фізичний розвитку, розвиток світоглядної культури, виступає ефективним засобом соціалізації людини, формування здатності до саморегуляції та самовдосконалення.

Маючи такий вплив на формування особистості дитини, виникають підвищені вимоги до підготовки кваліфікованих педагогів-хореографів і керівників хореографічних колективів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему підготовки хореографів розглядалась у працях Т. О. Благової, Б. М. Колногузенка, О. О. Таранцева, А. М. Тарасюк, Л. Ю. Цвєткової та ін.

Метою статті є аналіз підготовки майбутніх педагогів-хореографів і керівників хореографічних колективів на прикладі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка, а також визначити особистісні якості та професійні вміння, якими повинен володіти хореограф.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах проблема підготовки професійних кадрів, накопичення інтелектуального потенціалу країни набуває винятково важливого значення.

Підготовка вчителя в Україні здійснюється у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації. У сфері середньої освіти вчитель відіграє важливе, ключове значення. Він повинен бути активною особистістю, що креативно мислить, постійно знаходитися в творчому пошуку та вміє пробудити такі самі якості у своїх учнях. Усе вище перераховане яскраво проявляється в діяльності педагога-хореографа та керівника хореографічного колективу.

Художній керівник – це передова людина свого часу, людина високої культури та глибоких знань, яка досконало володіє основами професійної майстерності. Від його світогляду та естетичних позицій залежать напрямки творчості всього творчого колективу. Він повинен розбиратися в складних явищах сучасного мистецтва, відрізняти прогресивні тенденції від помилкових, шкідливих. Повинен уміти мислити хореографічними образами, бути мислителем, психологом і педагогом [5].

Одним із вищих навчальних закладів I рівня акредитації, який готує педагога-хореографа й керівника хореографічного колективу є Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка. Це сучасний вищий навчальний заклад, високоорганізований творчий колектив працівників і студентів. Він є один із найстаріших вищих навчальних закладів України. Сьогодні він примножує властиві лише йому навчальні, наукові, культурно-мистецькі та спортивні традиції. Головна мета педагогічного та студентського колективів – перетворення коледжу в сучасний європейський навчальний заклад зі збереженням здобутків і утвердженням найкращих національних академічних традицій [3].

Навчальний заклад здійснює підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» з кваліфікацій «Вчитель з дошкільного виховання», «Вчитель з початкової освіти» з додатковою

кваліфікацією «Керівник хореографічного колективу дітей дошкільного віку» та з кваліфікацією «Соціальний педагог», додаткова кваліфікація «Керівник хореографічного колективу» [3].

Таке поєднання, на нашу думку, є досить вдалим. Адже, учитель із дошкільного виховання та вчитель із початкової освіти закладає фундамент майбутньої особистості, навчає найскладнішій людській діяльності вмінню вчитися, спілкуватися з природою, книжкою, людьми. Соціальний педагог організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'ї, навчальних і дошкільних закладах, дитячих будинках, притулках тощо) [3]. А мистецтво хореографії може їм у цьому допомогти, воно має значні можливості виховання учнів, особливо молодшого шкільного віку, оскільки танець, а також пов'язані з ним ігри, рухові вправи, спів тощо розвивають розумові й фізичні здібності дітей, їхні почуття та творчу фантазію [4]. Маючи додаткову кваліфікацію «Керівник хореографічного колективу» майбутні педагоги зможуть краще втілити всі освітні завдання.

Дослідники-викладачі (Є. В. Зайцев, С. Л. Зубатов, Т. С. Ткаченко та ін.) доводять, що підготовка майбутніх фахівців-хореографів танцю сприяє розвитку духовності особистості, формуванню національної самосвідомості, а також залученню студентів до народних надбань, традицій, звичаїв, побуту, що, зокрема, відображено в шедеврах народної творчості й хореографії [4].

Можна виділити психолого-педагогічні та хореографічні фахові вміння, якими повинні оволодіти майбутні вчителі для ефективної професійної діяльності:

- володіння методикою виконання хореографічних композицій і власним стилем виконання;
- проведення уроків хореографії та створення хореографічних танцювальних композицій;
- організація міжособистісних контактів і педагогічної взаємодії у процесі створення дитячого хореографічного колективу;
- оновлення змісту навчальної діяльності та професійної орієнтації студентів на хореографічне мистецтво;
- комплексне поєднання різних видів навчальної та виховної діяльності студентів, спрямованої на розвиток їхньої художньо-творчої активності;
- використання системи диференційованих професійно спрямованих завдань, які націлені на формування хореографічних умінь;

- диференційований підхід до вибору форм і методів впливу на студентів різних рівнів професійної підготовки [4].

Підготовку керівника хореографічного колективу повинні здійснювати, відповідно, кваліфіковані та високоосвічені викладачі вищих навчальних закладів. Так, на базі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка діє Циклова комісія музики та методики музичного виховання, хореографії. Її науково-методичною проблемою є «Формування естетичної культури студентів засобами інтерактивних технологій та особистісно-орієнтованого підходу», а головна мета**:** «Формування гуманістичної позиції, креативного мислення та розвиток творчих здібностей у студентів засобами музичного та хореографічного мистецтва» [3].

Викладачі комісії хореографічного напряму забезпечують викладання таких дисциплін: ритміка і хореографія; класичний, народний, бальний танці; методики роботи з дитячим хореографічним колективом; навчання елементарним навичкам гри на музичному інструменті [3]. Усі ці дисципліни дають ті знання, які будуть необхідні в хореографічній діяльності, сприятимуть можливості проявити свою педагогічну майстерність, як керівника хореографічного колективу.

Педагогічну майстерність можна визначити як доведені до високого рівня досконалості знання, уміння, навички, володіння різними методиками, спрямованими на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Вона може спрямовуватися на репродуктивне та творче засвоєння студентами певних видів діяльності, набуття практичного досвіду, формування високої професійної культури [2, 22–23].

Мистецькі спеціальності, зокрема, хореографія, як ніякі інші, потребують від викладача творчих якостей, особистісної спрямованості на творчість, оскільки він не тільки залучає студентів до суто технічного виконання елементів, але й пробуджує у них бажання творити за законами краси [2, 23].

Постійне підвищення своєї професійної педагогічної майстерності є одним із основних завдань циклової комісії музики та методики музичного виховання, хореографії [3].

Характерною рисою підготовки викладачів хореографії є їхня орієнтація на втілення творчого принципу навчання. Головне завдання вчителя хореографії введення вихованців у дивовижний світ мистецтва [4].

Творчий характер педагогічної діяльності безпосередньо пов’язаний з професійно-особистісною мотивацією викладача, з появою у нього бази фахових знань, вмінь, власного досвіду певної творчої ідеї. Здійснюючи

пошук нових оригінальних шляхів і засобів для її реалізації, такий викладач не копіює чужий досвід, а опрацьовуючи його, робить частиною власних педагогічних ідей [2, 23].

У хореографічній роботі першочергове значення має вміння передати свою любов до мистецтва, любити дітей і бути для них прикладом і зразком для наслідування [1, 143]. Даний процес активно відбувається в творчих хореографічних колективах, тому майбутній педагог-хореограф повинен мати уявлення про їхню діяльність.

На базі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка діє три творчих хореографічних колективи, два з яких є студентськими – народний самодіяльний ансамбль танцю «Вербиченька» та народний самодіяльний ансамбль танцю «Амелі».

Народний самодіяльний ансамбль танцю «Вербиченька» створений у 1978 році заслуженим працівником культури України Вадимом Кострицею, а Народний самодіяльний ансамбль танцю «Амелі» створений в 2009 році Андрієм Болдирєвим на базі Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка. В основу репертуару колективів входять кращі твори народної хореографії України та авторські постановки. Основним завданням є збереження й подальший розвиток національної та світової хореографічної спадщини [3].

Займаючись у самодіяльних ансамблях танцю майбутні керівники хореографічних колективів переймають від своїх викладачів досвід, який обов’язково знадобиться в їхній творчій професійній діяльності.

Висновки. Отже, з розвитком сучасного суспільства підготовка майбутніх педагогів-хореографів та керівників хореографічних колективів набуває важливого значення. Така підготовка в Україні здійснюється у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації.

Вищим навчальним закладом I рівня акредитації, який здійснює таку підготовку є Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка. Коледж готує фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» з кваліфікацій «Вчитель з дошкільного виховання», «Вчитель з початкової освіти» з додатковою кваліфікацією «Керівник хореографічного колективу дітей дошкільного віку» та з кваліфікацією «Соціальний педагог», додаткова кваліфікація «Керівник хореографічного колективу». Викладачі закладу забезпечують викладання відповідних дисциплін, студенти займаються у творчих хореографічних колективах і переймають досвід своїх наставників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом / Б. М. Колногузенко. – Х. : ХДАК, 2005. – 153 с.

2. Цвєткова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю / Л. Ю. Цвєткова – К. : Альтерпрес, 2010. – 324 с.

3. http://umanpedcollege.at.ua/

4. http://www.educationua.net/silovs-498-1.html

5. http://www.edudirect.net/sopids-772-1.html

РЕЗЮМЕ

Грошовык И. С. Подготовка руководителя хореографических коллективов в Уманском гуманитарно-педагогический колледж имени Т. Г. Шевченка.

С развитием современного общества подготовка будущих педагогов-хореографов и руководителей хореографических коллективов приобретает важное значение. Такая подготовка в Украине осуществляется в высших учебных заведениях I-IV уровней аккредитации.

Одним из высших учебных заведений I уровня аккредитации, который готовит педагога-хореографа и руководителя хореографического коллектива является Уманский гуманитарно-педагогический колледж имени Т. Г. Шевченка. Учебное заведение осуществляет подготовку специалистов образовательно-квалификационного уровня «младший специалист» с квалификацией «Учитель с дошкольного воспитания», «Учитель начального образования» с дополнительной квалификацией «Руководитель хореографического коллектива детей дошкольного возраста» и с квалификацией «Социальный педагог», дополнительная квалификация «Руководитель хореографического коллектива».

Преподаватели комиссии хореографического направления обеспечивают преподавание соответствующих дисциплин. Студенты посещают народные самодеятельные ансамбли танца «Вербыченька» и «Амели».

Ключевые слова: *педагог-хореограф, руководитель хореографического коллектива, Уманский гуманитарно-педагогический колледж имени Т. Г. Шевченко, педагогическое мастерство, подготовка, творчество, хореографический коллектив, психолого-педагогические умения, хореографические профессиональные умения.*

SUMMARY

Groshovyk I. Preparation of the Leader of Choreographic Collective in T. Shevchenko Uman Humanitarian Pedagogical College.

With the development of modern society preparation of future teachers-choreographers and leaders of choreographic collectives has become more important. This preparation is carried out in Ukraine in higher educational institutions of the I-IV accreditation levels.

In the article the features of preparation of future teachers-choreographers and leaders of choreographic collectives in higher educational institution is shown on the example of Uman Humanitarian Pedagogical College named after Taras Shevchenko.

The author has analyzed the personal qualities and professional skills which a future specialist should have in the sphere of choreography for effective professional activity.The article has determined value of future participation of the teachers-choreographers in dance bands.

The author stresses that the art director is the foremost man of his time, a man of high culture and deep knowledge that has mastered the basics of professional skills. Creativity of the team depends on his philosophy and aesthetic positions. He has to understand the complex phenomena of modern art, distinguish the progressive tendencies of false, malicious. He must be able to think choreographic images to be a philosopher, a psychologist and a teacher.

One of the higher educational institutions of such level of accreditation, which trains a teacher-choreographer and a leader of choreographic collective is T. Shevchenko Uman Humanitarian Pedagogical College. The educational institution provides preparation of the specialists of the following educational qualification levels: «a junior specialist» with qualifications «A teacher of pre-school education», «A teacher of primary education» with additional qualification «A leader of choreographic collective of preschool children» and qualification «A social pedagogue» with an additional qualification «A leader of choreographic collective».

The teachers of choreographic commission provide the teaching of the appropriate disciplines. The students attend folk amateur dance ensembles «Verbychenka» and «Amelie».

***Key words**: a teacher-choreographer, a leader of choreographic collective, T. Shevchenko Uman Humanitarian Pedagogical College, pedagogical mastery, preparation, creativity, a choreographic collective, psycho-pedagogical skills, professional choreographic skills.*

УДК 37.016:78

Дін Юнь
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТОВО-СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена актуальній проблемі формування музичної культури молодших школярів у початкових спеціалізованих музичних закладах. До уваги пропонується компонентна структура музичної культури учнів молодших класів, яка забезпечує розвиток емоційно-чуттєвої сфери, когнітивних і комунікативних якостей, творчої активності. Відтак музична культура молодших школярів у процесі фортепіанного навчання розглядається автором як складне й динамічне утворення, що передбачає розвинуті музично-слухові уявлення й виконавські навички, уміння сприймати й застосовувати музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування з музичними творами та можливість їх інтерпретувати у власній виконавській діяльності.

У структурі музичної культури виділені емоційно-почуттєвий, когнітивний, комунікативний, творчо-діяльнісний компоненти, розвиток яких відбувається протягом трьох етапів.

***Ключові слова**: музична культура молодші школярі, початкові спеціалізовані навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка мистецтва розглядає музику як джерело й засіб розвитку учня, як підґрунтя, на якому може зростати його духовне, морально-естетичне і творче удосконалення. Постановка і вирішення проблеми розвитку школярів засобами музики дозволила переглянути всю систему науково-теоретичних уявлень щодо формування музичної культури школярів у початкових спеціалізованих навчальних закладах.

Музична культура – поняття широке й багатомірне, яке охоплює глибоке розуміння й усвідомлення музики як суспільного явища, засвоєння її основних закономірностей, стилів і жанрів, оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві. Нині дедалі частіше воно використовується в системі музичного навчання учнів. Більшість дослідників пов’язують цей феномен із розвитком музичного мислення, формуванням естетичного смаку й ціннісних орієнтацій.

Звісно, формування музичної культури молодших школярів має свою специфіку, що вимагає від початкових спеціалізованих навчальних закладів нових підходів, які б сприяли широкому музично-естетичному вихованню школярів і збагаченню їх музичної ерудиції, а також забезпечували самостійність музикування.

Відтак, музичну культуру молодших школярів у процесі фортепіанного навчання ми розглядаємо як складне й динамічне утворення, котре передбачає розвинуті музично-слухові уявлення й виконавські навички, вміння сприймати й застосовувати музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування з музичними творами та можливість їх інтерпретувати у власній виконавській діяльності.

У структурі музичної культури ми виділяємо такі компоненти: **емоційно-почуттєвий, когнітивний, комунікативний, творчо-діяльнісний.** Надаючи першочергове значення емоційно-почуттєвому компоненту, ми враховували, що для молодшого школяра емоції служать одним із головних механізмів психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Вони мають чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають ставлення учня до певної ситуації та власних проявів у цій ситуації.

Емоції (від лат. emovere. – хвилювати, збуджувати) відносяться до особливого класу психічних процесів і станів, пов’язаних інстинктами, потребами, мотивами, які відбивають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності.

Психологічні особливості естетичних почуттів розкриті в працях І. Джидарьяна, Л. Виготського, В. Маляко, Є. Назайкінського, у яких підкреслюється важливість урахування всього спектру естетичних почуттів під час сприймання музики. Вони зазначають, якщо почуття не усвідомлені, то це може призвести до випадкової емоції. Естетичне почуття розвивається разом із чуттєвим досвідом особистості, у якому концентрується естетичне переживання завдяки засвоєним особистістю цінностям. Слуховий досвід, прикрашений естетичними емоціями, регулює почуття, приносить до них справжнє естетичне переживання.

У структурі музичної культури молодших школярів емоційний компонент має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до предмета потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає їхньому індивідуальному характерові, відбиває переживання,

пов’язані з процесом мотивації, показують оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній.

Особливістю емоційних переживань у цьому віці є те, що в чистому вигляді вони практично не існують. Будь-яке переживання – це завжди конгломерат різних емоцій. У результаті музично-виконавської діяльності молодші школярі отримують емоційний досвід, який разом із знаннями та вміннями стає передумовою музичної культури як загальної характеристики особистості.

За переконанням М. Кагана, емоційні переживання найповніше утворюються завдяки художньому сприйманню. Він підкреслював, що будь-який твір мистецтва призначений лише для сприйняття. Не зважаючи на соціальну детермінованість, сприйняття твору мистецтва завжди є суто духовним і суб’єктивним актом, який відтворюється у власному «Я» і відображує життєві враження і емоції [,96]. .

На залежність сприйняття твору від віку людини, минулого досвіду, середовища та розуміння мови мистецтва вказував Є. Назайкінський, розглядаючи цей феномен із позицій психології музичного сприйняття. Він зазначає, що взаємодія суб’єкта і середовища – складний динамічний процес, який «обслуговує індивідуальність, неповторність особистості, накладаючи на її «тезаурус» (набір закріплених у памяті людини минулих вражень, дій та їхніх різноманітних зв’язків і відношень, які можуть знову оживати під впливом художнього твору) та природні задатки». Ця теза науково обґрунтовує та безпосередньо вказує на необхідність продуманого, цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом емоційного ставлення молодших школярів до музичних творів, розуміння їх емоційно-образного змісту.

Зазначимо, що сучасна музична педагогіка (В. Дряпіка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Щербакова) декларує ідею щодо впливу цілеспрямованого організованого музичного сприймання на розвиток емоційності та інтелектуальної активності особистості. Так, О. Рудницька, розглядаючи музичне сприйняття в якості специфічного виду духовно-практичної діяльності, вважає емоційно-смислове осягнення змісту музики провідною формою спілкування з нею. Авторка наголошує, що за умови повноцінного сприйняття музики емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості [3].

Разом із тим дослідники наполягають на тому, що цілеспрямований емоційний розвиток молодших школярів вимагає вироблення еталонів, критеріїв цінності художніх творів, що надасть можливість вирізняти

власні уподобання у виборі музичних творів. Це зумовлено тим, що в молодшому шкільному віці всі психічні процеси є емоційно-забарвленими. Тому надзвичайно важливо розвивати емоційну сферу учня, збагачувати її новими враженнями.

Розглядаючи зміст наступного, **когнітивного** компоненту зазначимо, що розвиток учнів у класі фортепіано відбувається, насамперед, у творчому процесі пізнання музичного мистецтва. Це передбачає проникнення в художньо-образний зміст твору, виявлення його стильових і жанрових рис, особливостей структурно-логічної будови, усвідомлення закономірностей музичного втілення образно-смислових явищ.

Психологічна наука визнає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу у свідомості людей, здобування, нагромаджування та систематизації знань. Будучи пов'язаним із загальним розвитком людини, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом. Видатні музиканти-педагоги (Й. Гофман, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Прокофьєв, Г. Ципін та інші) у своїй педагогічній діяльності завжди приділяли значну увагу активізації інтелектуальної сфери учнів, формуванню їх художнього мислення. Так, у роботі Г. Ципіна «Навчання гри на фортепіано» підкреслюється важливість пізнавальній діяльності учнів у виконавському класі, зазначається необхідність збільшення обсягу теоретичних знань для створення «понятійного фонду» й у цілому музичного тезаурусу [5].

За переконанням педагога, загальний музичний розвиток є багатогранним і складним процесом. Одна з найважливіших його сторін зв'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей (музичний слух, чуття музичного ритму, музична пам'ять). Але, підкреслює вчений, розвиток учня не зводиться тільки до виявлення й кристалізації його спеціальних здібностей. Не менш суттєвими в плані загального музичного розвитку є й ті метаморфози, внутрішні зрушення, які відбуваються у сфері музичного мислення та художньої свідомості учнів. Автор зауважує, що опрацювання нотного тексту через його осмислення, поглиблене усвідомлення стилістичних і формоутворювальних особливостей прокладає шлях до інтерпретації музичного твору.

Більш широко розглядає це питання Г. Падалка. На її думку, аби знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, важливо «мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного

усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [4, 38].

Заняття в класі фортепіано передбачають індивідуалізовану систему методів і засобів педагогічного впливу, які забезпечують ефективну підготовку учнів за всіма параметрами виконавської майстерності, у діалогічні єдності технологічних, художньо-естетичних,творчих і психологічних (емоційно-вольових) завдань. Тому пізнання музичного мистецтва в класі фортепіано важливо будувати через моделювання творчого процесу. Знання з музики, її видів, жанрів, стилів, отримані на основі знайомства з інструментальною музикою відіграють важливу роль у формуванні музичної культури учнів.

Систематичне набуття спеціальних знань у процесі фортепіанного навчання забезпечує відповідний комплекс умінь і навичок, а створення на уроках проблемних ситуацій спрямовує на збагачення асоціативно-слухового фонду й виконавського досвіду, закладає основу для вироблення школярами особистісного ставлення до музичних явищ, сприяє моделюванню власних думок та оцінних суджень, надає можливість націлити їх на самостійне вирішення творчо-виконавських проблем.

Отже, когнітивний компонент спрямований на системне набуття знань і переконань у галузі музичного мистецтва, які разом із комплексом умінь і навичок забезпечують формування музичної культури молодших школярів.

Розвиток комунікативного компоненту здійснюється через формування вмінь логічно й аргументовано висловлюватися як вербальною, так і музичною мовами, виявляти інтерес до бесіди, працювати в ансамблі й знаходити взаєморозуміння.

Виконавська інтерпретація завжди передбачає розуміння художнього змісту музичного твору та втілення його у виконанні. Музичний твір містить певне емоційне забарвлення та якщо виконавець донесе слухачам зміст музики через відтворення відповідного настрою, який виражається ритмом, динамікою, тембральним колоритом та іншими художніми засобами, то слухачі зможуть емоційно відгукнутися на виконувану музику.

Музично-виконавську діяльність учнів важливо націлювати на сприймання музики слухачем, що визначає її комунікативну сутність. Але цьому передує етап осягнення музичного твору самим учнем, що передбачає не тільки використання знань і вмінь щодо виконавського відтворення художнього змісту твору, але й виявлення творчих можливостей учнів – активності їх вольової, когнітивної та емоційної сфер.

Разом із тим, останнім часом у музичній педагогіці помітно виявляється інтерес до колективних форм музикування в цілому, а саме: оркестрового, хорового, ансамблевого. Педагоги-практики знають, що гра в ансамблі найкраще дисциплінує ритміку, удосконалює вміння читати з нотного аркуша, є незамінною для вироблення технічних навичок і вмінь, необхідних для сольного виконання. Але ще важливішим є те, що ансамблеве музикування вчить слухати партнера. Специфіка ансамблевого музикування потребує більш глибокого, причому не тільки індивідуального, а й синтезованого в колективне звучання, розуміння змісту твору, що виконується.

Спільне музикування викликає в молодших школярів величезний інтерес. Загальновідомо, що мотивація є могутнім стимулом у роботі. Саме тому ансамблеве музикування здатне значно підвищити зацікавленість учнів, сприяти встановленню сприятливої педагогічної атмосфери на уроках, створенню ситуації успішного виконання музичних творів. Відчуваючи радість успішних виступів в ансамблі, учні починають більш комфортно почувати себе і в якості виконавця-соліста.

Отже, розвиток музичного спілкування учнів молодших класів можна розглядати як цілеспрямований психолого-педагогічний процес, у якому відбувається педагогічне управління музичною діяльністю. Така діяльність є оптимальним середовищем для формування музичного інтересу учнів молодших класів. Саме тут розвиток їх музичної культури набуває перспективного творчого характеру.

Формування творчо-діяльнісного компоненту спрямовується на організацію навчання учнів у класі фортепіано й домашніх музичних заняттях.

Дослідження різних авторів (Л. Андрєєв, В. Бєлікова, Є Громов, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, В. Моляко, В. Шинкарук) переконують, що творчість грунтується на розвиненому мисленні, уяві та інтуїції. Особливістю творчої діяльності в галузі мистецтва є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності: пізнавальна, перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна. Учені зазначають, що для того, аби допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль творчої діяльності, треба виявити в кожного з них його специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій.

Зазначимо, що на уроках в класі фортепіано постійно виникає необхідність ураховувати різні можливості учнів і відповідно диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці й удома – як за ступенем

самостійності необхідних пізнавальних дій, так і складністю завдань. Важливо, щоб учень усвідомлював, які засоби роботи для нього є бажаними та якими механізмами забезпечується якість його музичної діяльності.

У цьому плані ефективним засобом педагогічного впливу стає порівняння – уявне визначення схожості або відмінності предметів і явищ за різними ознаками. Метою методу порівняння є не тільки розвиток емоційної сфери учня, а й вироблення ним власних оцінних суджень. Його постійне застосування як для власної виконавської діяльності, так і для оцінювання різних інтерпретацій музичних творів розвиває в учнях уміння грамотно висловлювати власні думки, орієнтуватися у світі музики. Не менш важливим у творчому зростанні учня-музиканта стає узагальнення різноманітних навичок виконавської діяльності. На важливості цього процесу наголошували такі відомі педагоги-музиканти як Г. Нейгауз і С. Савшинский, Г. Артоболевська. Так, С. Савшинський підкреслював, що перенос навичок набуває в житті піаніста великого значення. Тому його можна вважати основною умовою виконавського розвитку музиканта [4, 62].

Таким чином, творчо-діяльнісний компонент передбачає врахування кожним учнем власних досягнень, розуміння та компенсування недоліків, тобто застосування індивідуального стилю навчальної діяльності, що в кінцевому результаті сприяє формуванню його музичної культури.

Формування взаємопов’язаних між собою компонентів відбувається протягом трьох етапів, кожен із яких має свою мету, завдання та власну структуру. Перший, емоційно-спонукальний етап охоплює учнів першого року навчання і спрямовується на збагачення їх музичних уявлень, уміння слухати музику й переживати її, тобто прищеплює учням елементарні навички сприймання музики.

Для цього етапу характерним є домінуючий вплив педагога. Основна увага приділяється методам формування музично-слухових уявлень учнів та розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери. Ці методи націлені на самостійне відтворення учнями музичних інтонацій, фрагментів і в цілому музичних творів за поданим зразком. Застосування пояснювально-ілюстративних методів допомагає усвідомленню зв’язків між музично-слуховими уявленнями і руховими відчуттями, виявленню аналогій між музичною та вербальною мовами, розумінню життєвого змісту музики .

На другому – відтворювально-накопичувальному етапі продовжується робота над прищепленням учням любові до музики й разом із тим приділяється значна увага збагаченню музичного кругозору учнів, накопиченню музично-теоретичних знань та їх втіленню у власній

виконавській діяльності. З цією метою застосовуються методи асоціацій і аналогій, які допомагають знаходити нові, неочікувані варіанти інтерпретації музичного твору через переосмислення його художнього образу; метод ескізного знайомства з творами, який збагачує музичний світогляд учнів, а також знайомить їх із різними музичними жанрами; метод виконання творчих завдань передбачає створення секвенцій за певними інтервалами й акордами, підбір акомпанементу до мелодії, створення мелодії з конкретним завданням (наприклад, за певним ритмом, за даним акордом, у певному ладу тощо).

Третій – творчо-активізуючий етап – визначався більшою самостійністю в музично-виконавській діяльності учнів і спрямовується на їх підготовку до концертних виступів, під час яких особлива увага приділяється розвитку музичного мислення, музичної пам'яті й виконавсько-рухових навичок, посилюється контроль педагога за режимом і дисципліною домашніх занять.

Учням пропонується самостійно визначити основні засоби виразності музичного твору та передати їх у власному виконанні. На цьому етапі також застосовуються методи імпровізації, які дозволяють на основі набутого досвіду створювати акомпанемент до мелодії або варіації на задану тему, підбирати на слух знайому мелодію.

Висновки. Таким чином, навчання у класі фортепіано, яке передбачає поетапність розвитку емоційно-чуттєвого досвіду, когнітивних і комунікативних якостей, а також творчої активності, стає важливою передумовою формування музичної культури молодших школярів у початкових спеціалізованих закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.

2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.

3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

4. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – М. : Музгиз, 1964. – 189 с.

5. Цыпин Г. М. Музикально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.

РЕЗЮМЕ

Дин Юнь. Содержательно-структурная характеристика музыкальной культуры младшего школьника.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования музыкальной культуры младших школьников в начальных специализированных музыкальных заведениях. Вниманию предлагается компонентная структура музыкальной культуры учащихся младших классов, которая обеспечивает развитие эмоционально-чувственной сферы, когнитивных и коммуникативных качеств, творческой активности. Следовательно, музыкальная культура младших школьников в процессе фортепианного обучения рассматривается автором как сложное и динамическое образование, что предполагает развитые музыкально-слуховые представления и исполнительские навыки, умение воспринимать и применять музыкальные знания, благодаря чему приобретается опыт общения с музыкальными произведениями и возможность их интерпретировать в собственной исполнительской деятельности.

В структуре музыкальной культуры выделены эмоционально-чувственный, когнитивный, коммуникативный, творческо-деятельностный компоненты, развитие которых происходит в течение трех этапов.

***Ключевые слова**: музыкальная культура младшие школьники, начальные специализированные учебные заведения.*

SUMMARY

Din Yun' The Content-structural Characteristic of Music Culture of Junior Schoolchildren.

The article is devoted to the issue of the day of forming of musical culture of junior schoolchildren in the primary specialized musical establishments. The component structure of musical culture of junior schoolchildren, which provides the development of emotionally perceptible sphere, cognitive and communicative qualities, creative activity is offered. Thus the musical culture of junior schoolboys in the course of piano study is considered by the author as a complex and dynamic entity, which provides advanced musical and auditory presentation and performing skills, the ability to perceive and use music knowledge so acquired experience with musical works and the ability to interpret in their own performing activity.

The structure of musical culture includes emotional and sensual, cognitive, communicative, creative and activity components, the development of

which takes place over three stages. The first stage of emotional incentive is realized during the first year of the pupils and is aimed at enriching their musical ideas, ability to listen and experience music that teaches the pupil basic skills of perception of music as art.

The second stage – the reproduction-accumulation – is gradually enriched the musical horizons of the pupils accumulating musical and theoretical knowledge which is intensive embodied in performing its own activity.

The third stage – creative-activating – is defined by greater autonomy in music and performing activity aimed at the pupils and their preparation for the concerts, during which much attention is focused on the development of musical thinking, musical memory and executive-motor skills, increased control regime for the teacher discipline and home exercises.

Thus, piano learning involves the phased development of emotional and sensory experience, cognitive and communication skills and creative activity, which is an important prerequisite for the formation of musical culture of junior schoolchildren in primary special education institutions.

Key words: *musical culture of junior schoolchildren, primary special education institutions.*

УДК 78:1+78(072.8)

Mirosław Kisiel
Факультет Педагогики и Психологии
Силезский Университет в Катовицах
Польша

UCZESTNICTWO UCZNIÓW NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W MINI-KONCERTACH MUZYCZNYCH ORAZ JEGO UWARUNKOWANIA

W artykule zaprezentowano rozważania na temat dziecka będącego odbiorcą sztuki muzycznej w szkole ze szczególnym zwróceniem uwagi na wartość edukacyjną i poznawczą mini-koncertów, przeznaczonych dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. Przedstawione w pracy założenia koncentrują się wokół tezy, iż aby uwrażliwić młodego słuchacza na piękno jakie niesie ze sobą muzyka, trzeba umożliwić mu obcowanie z nią od najmłodszych lat. W tym procesie istotną rolę odgrywa środowisko rodzinne, edukacyjne i artystyczne, w którym wzrasta młody człowiek. Świadome prowadzona przez rodziców, nauczycieli i animatorów kultury edukacja muzyczna najmłodszych w tym względzie ma szansę powodzenia wówczas, kiedy środowiska te rozumieją potrzeby i możliwości percepcyjne dziecka oraz współdziałają w organizowaniu sprzyjających warunków aktywnego słuchania.

Słowa kluczowe: *dziecko, sztuka muzyczna, mini-koncerty, edukacja wczesnoszkolna.*

Wprowadzenie. Organizowane przez ośrodki kulturalne i instytucje artystyczne audycje i koncerty muzyczne dla szkół ogólnokształcących mają za zadanie rozwijać zainteresowania muzyczne dzieci. Najczęściej cała inicjatywa upowszechnienia i udostępnienia kultury odbywa się poprzez prezentację dzieł artystycznych polskich i zagranicznych kompozytorów, zapoznawanie z brzmieniem i budową instrumentów muzycznych, naukę i śpiew piosenek, realizację prostych układów rytmicznych, a także improwizację ruchową do muzyki czy taniec. Przebiegający, zazwyczaj w podanej formule, proces kształtowania nawyków słuchowych ma za zadanie przygotować młodych odbiorców sztuki do dojrzałego uczestnictwa w kulturze muzycznej, a misją muzycznych spotkań jest przede wszystkim wzbogacanie doświadczeń słuchowych. Wyznaczone cele wielu projektów artystycznych w obszarze wychowania muzycznego realizowane bywają jako prezentacje muzyczne

wsparte różnymi formy aktywizacji i głównie koncentrują się na słuchaniu muzyki. Oprócz doznań czysto artystycznych dzieciom przekazywane są także wiadomości o muzyce i szeroko pojętej kulturze. Zdobywana w ten sposób wiedza, poparta doświadczeniem, staje się w pewnym zakresie źródłem rozwoju intelektualnego oraz impulsem do rozbudzania wrażliwości estetycznej. Ponadto podczas muzycznych spotkań mali odbiorcy otrzymują szansę poznania atmosfery sali koncertowej, istoty gry na instrumentach, specyfiki pracy artysty muzyka oraz zasad właściwego zachowania się na koncercie, jako swoistego „Szkolnego Bon Ton-u" [1].

Treść niniejszego artykułu ukazuje rozważania, ukazujące dziecko jako odbiorcę sztuki muzycznej w szkole, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wartość edukacyjną i poznawczą mini-koncertów, przeznaczonych dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. Przedstawione w pracy założenia badawcze koncentrują się wokół tezy, iż aby uwrażliwić słuchacza na piękno jakie niesie ze sobą muzyka, trzeba przyzwyczajać dziecko do niej od najwcześniejszych lat. W tym procesie istotną rolę odgrywa środowisko rodzinne, edukacyjne i artystyczne, w którym wzrasta młody człowiek. Rozmyślnie prowadzona przez rodziców, nauczycieli i animatorów kultury edukacja muzyczna najmłodszych w tym względzie ma szansę powodzenia wówczas, kiedy środowiska te rozumieją potrzeby i możliwości percepcyjne dziecka oraz współdziałają w organizowaniu sprzyjających warunków aktywnego słuchania.

Idea popularyzowania muzyki artystycznej. Każdy człowiek, w tym i dziecko, słuchając muzyki odczuwa ją i przeżywa na swój indywidualny sposób. Odbiór ten jest działalnością ukierunkowaną nie tylko na poznanie budowy odbieranego utworu, rozpoznania jego tonacji, zmian dynamicznych, przebiegu metro-rytmicznego dzieła, ale również na przeżycia jakie niesie ze sobą muzyka. Jak pisze Stefan Szuman przeżywanie utworu to śledzenie, doznawanie oraz kontemplowanie rozwoju i kształtowania się dzieła muzycznego, gdyż on sam dynamizuje słuchacza budząc w nim odmienne reakcje i przeżycia [2]. Doznawanie różnego typu stanów estetycznych jest możliwe, kiedy słuchając odczuwamy pewne poruszenie, czujemy się ożywieni na przykład dzięki postępującym na przemian napięciom i rozprężeniom współbrzmiących akordów. One występują w każdym dziele kilkakrotnie. Reakcje emocjonalne na utwór muzyczny są wynikiem budzących się w słuchaczu różnych uczuć i wzruszeń. Słuchając muzyki, można emocjonalnie snuć własne marzenia, oddając się bez reszty nastrojom i wzruszeniom jakie ta dyscyplina sztuki wywołuje. Obiektywność odbioru w tym kontekście polega na percypowaniu muzyki, nie tracąc przy tej okazji rzeczowego kontaktu z dziełem. Wówczas

słuchacz świadomie śledzi przebieg ulotnej materii dźwiękowej, rozumiejąc i przeżywając piękno wynikłe z przebiegu formalnego, a także dynamiki postępujących elementów wchodzących w skład języka muzyki.

Obserwując najbliższe środowisko można zauważyć, iż muzyka artystyczna nie cieszy się tak wielkim uznaniem ogółu społeczeństwa, a obecność statystycznego Polaka w sali koncertowej jest poniżej oczekiwań i utartych sądów na temat wartości kulturotwórczej tej, jakże silnie emocjonującej dziedziny sztuki [3]. Niektórzy ludzie wolą inne, prostsze formy przekazu, gdzie otrzymują tekst, który rozumieją, i nie muszą specjalnie koncentrować uwagi i wczuwać się, by wiedzieć, o czym jest dany utwór. Zapewne duży wpływ na taki stan rzeczy mają utrwalone stereotypy, czyli myślenie, że muzyka artystyczna jest nudna i mało zrozumiała. To również zależy od gustu, który wypracowany został pod wpływem mody, czy intensywności oddziaływanie środków masowego przekazu (wszak o gustach się nie dyskutuje). Jedni wolą „metal", drudzy „pop", jeszcze inny „techno" itd. W środowisku najbliższym można spotkać osoby, których muzyka artystyczna irytuje, a w ich gronie są również i tacy, którzy tej muzyki po prostu nie rozumieją. I właśnie w trosce o przeciętnego słuchacza, zagubionego w lawinie produkcji dźwiękowych lansowanych przez telewizję, radio i źródła internetowe, powinien być realizowany proces inkulturacji, jako swoiste wrastanie jednostki w tak zwaną kulturę wysoką. W trosce o poziom wykształcenia i potencjał wrażliwości młodego pokolenia podejmowane są przedsięwzięcia w zakresie popularyzowania wartościowej muzyki.

Udostępnianie sztuki muzycznej polega na zadbaniu o to, by dzieła sztuki, w oryginale lub w dobrym, choć zmienionym wykonaniu, stały się przedmiotem bezpośredniego wpływu na widzów i słuchaczy [4]. Proces ten jest niezwykle istotnym aspektem wychowania estetycznego, bowiem jedynie bezpośrednie obcowanie z utworem muzycznym, polegające na spostrzeganiu, doznawaniu i przeżywaniu dzieła, kontaktuje odbiorcę z rzeczywistą sztuką i poddaje się jej oddziaływaniu. Współcześnie istnieją korzystne warunki dostępu do sztuki, zarówno tej mechanicznej poprzez nagrania utworów muzycznych oraz emitowanej przez mass media, jak również realizowanej bezpośrednio podczas koncertu czy audycji. Dzięki wynalazkom technicznym muzyka przestaje być tak elitarna jak kiedyś, a każdy człowiek za pośrednictwem środków masowego oddziaływania ma do niej nieograniczony dostęp. Zjawisko to niesie jednak również niekorzystne skutki. Powszechnie szerzący się „zalew" wielu przypadkowych produkcji muzycznych, o wątpliwej jakości artystycznej, wypacza gust słuchaczy, a brak umiejętności wartościowania i niska wrażliwość

estetyczna powoduje, że młodzi ludzie przyjmują bezkrytycznie ofertę masowych publikatorów. W tej sytuacji zadaniem wychowawcy staje się jeszcze bardziej doniosłe. Udostępniając sztukę, musi on zwrócić odbiorcom szczególną uwagę na to, co jest prawdziwą szlachetną sztuką, a co chwilową modą, zręcznym marketingiem czy intrygującym eksperymentem.

Uprzystępnianie dzieł sztuki rozumiane jest jako zespół czynności wychowawczych, za pomocą których rozbudzamy u kogoś zainteresowanie i zamiłowanie do sztuki oraz zdolność właściwego jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania. Metoda uprzystępniania muzyki polega zwykle na prowadzeniu umiejętnej rozmowy ze słuchaczem na temat tego, jak można słuchać i pojmować utwór. W praktyce sprowadza się to, do obiektywnej analizy struktury utworu wspólnie ze słuchaczem, rozmowy z nim na temat przeżyć, uczuć i wzruszeń towarzyszących właściwej percepcji oraz do przekazania wyjaśnień zaczerpniętych z teorii i historii sztuki [5]. Wychowawca staje się w tym przypadku pośrednikiem między dziełem sztuki a jego odbiorcą. Uprzystępnianiu muzyki służą nie tylko audycje muzyczne i koncerty, ale również rozmaite publikacje, odczyty, lekcje słuchania muzyki, audycje radiowe, programy telewizyjne czy prezentacje internetowe.

Wypadkową przytoczonych powyżej działań w zakresie uprzystępniania i udostępniania sztuki jest upowszechnianie, czyli nie tylko rozpowszechnianie jej w społeczeństwie, ale również uczynienie bardziej przystępnej dla jak największej liczby ludzi. Upowszechnianie muzyki artystycznej polega na inspirowaniu i przygotowaniu odbiorców do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu kulturalnym kraju, regionu, najbliższego środowiska, na tworzeniu warunków do rozwoju ich twórczości kulturalnej oraz aktywności społecznej, a także na kultywowaniu i rozwijaniu regionalnych tradycji twórczych z uwzględnieniem folkloru [6]. W rezultacie otrzymamy szansę na rozwój i uzyskanie stanu umiłowania sztuki muzycznej, umiejętności radowania się nią, rozumienia jej oraz zapotrzebowania na nią w coraz większej mierze.

Omawiając problematykę dotyczącą idei popularyzowania sztuki muzycznej warto zwrócić uwagę na coraz mocniej zarysowany w obszarze uprzystępniania, udostępniania i przybliżania muzyki, ruch tak zwanej pedagogiki koncertowej, który stanowi ważną część działalności wielu znanych zespołów wykonawczych [7]. Bodźce dźwiękowe pochodzące z naturalnie brzmiących instrumentów, postrzegane są w pełni swojej okazałości, a powstałe fale akustyczne odbierane są przez cały organizm słuchacza. Adresat widzi i słyszy, jak powstaje utwór muzyczny, dostrzega poszczególne osoby grające w danym momencie, obserwuje

pracę dyrygenta, stając się ważnym elementem w procesie odtwórczym. Istotnym aspektem koncertowej edukacji młodych jest specyfika sali, w której odbywa się spotkanie oraz eliminacja środków rozpraszających uwagę. Wszystko to powoduje wytworzenie specyficznej atmosfery sprzyjającej myślowemu skupieniu i koncentracji na tym, co się dzieje w muzyce.

Dziecko odbiorcą sztuki muzycznej. Dźwięk muzyczny wywołuje u młodego odbiorcy odmienne reakcje emocjonalne. Przenikając przez narząd słuchu pobudza wyobraźnię, nierzadko stymuluje działalność ruchową jednostki. Rytm w tym kontekście wyznacza porządek działań, stąd dziecko słysząc utwór muzyczny niejednokrotnie podryguje, rytmicznie przytupuje, wymachuje rękoma, tak jakby ,,dyrygowało" lub po prostu kołysze się.

Étinne Souriau oraz Dymitr Kabalewski [8] w swoich koncepcjach pedagogicznych wskazywali, iż percepcja dzieła muzycznego nie wymaga takiej dojrzałości umysłowej, jaka ogranicza młodych ludzi w poznaniu dzieł literackich, sztuk teatralnych czy ekranizacji filmowych. Te zawierają intelektualną warstwę znaczeniową. Natomiast nie posiadają jej dzieła muzyki (artystycznej) poważnej, stąd można twierdzić, że ta dziedzina sztuki jest dla dzieci bardziej dostępna i zrozumiała. Istnieją jednak głosy sprzeczne, które stoją w opozycji do tego twierdzenia. Powodem zauważanych wątpliwości są ograniczone możliwości koncentracji uwagi małych odbiorców. Problem z uważnym spostrzeganiem, zapamiętywaniem, a także kwestie natury zdolności muzycznych, które związane są: z wyobraźnią formy muzycznej, rozumieniem znaków dźwiękowych, znaczeń emocjonalnych zawartych w dojrzałych dziełach muzyki artystycznej, implikuje powstanie wielu metod słuchania muzyki dla dzieci [9]. Należy jednak podkreślić, iż zarówno kształcenie uwagi, zdolności spostrzegania, wyobraźni, pamięci, jak i rozwój uczuć estetycznych są istotnym celem wychowania, dlatego uzasadnione jest włączanie do programów słuchania muzyki wybranych fragmentów większych i percepcyjnie trudniejszych dzieł. Proponowane przy tym uatrakcyjnienie słuchania trudniejszych i dłuższych utworów pozwoli na przełamanie barier. Można wówczas nadać im wątek baśniowy, wyrażać utwór w formie plastycznej, wyreżyserować i odegrać scenkę rodzajową, odpowiadającą treścią i charakterem analizowanego dzieła, dobierać wiersz lub fragment prozy do słuchanego utworu, umożliwić uczniom wykonawstwo fragmentu utworu, tworzenie swoistego akompaniamentu czy wprowadzić element zabawy itp. [10].

W doborze utworów często uwzględniana jest dbałość o uwzględnienie kryterium charakteru muzyki i funkcji, jakie może pełnić [11]. Z tego powodu wśród słuchanych przez dzieci utworów znajduje się muzyka poważna

(programowa, ilustracyjne, stylizowana itp.), stworzona przez profesjonalnych kompozytorów, poprzez muzykę patriotyczną, skończywszy na ludowej w wersji autentycznej (w wykonaniu kapel i śpiewaków ludowych) oraz w wersji artystycznie opracowanej. Dzięki tej różnorodności, jak również właściwej selekcji metod i form pracy, mogą zostać wywołane oczekiwane odczucia estetyczne.

Uczestnictwo uczniów klas młodszych w mini-koncertach – rekonesans empiryczny. Aby zbadać częstotliwość uczestnictwa uczniów klas I-III w audycjach i koncertach muzycznych przeprowadzono badania ankietowe z nauczycielami zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz rodzicami tychże dzieci[1]. Zebrano również informacje z wybranych placówek kulturalnych organizujących różnego typu imprezy muzyczne dla młodych słuchaczy oraz przeprowadzonych wywiadów wśród uczestników tych przedsięwzięć. W następnej kolejności zwrócono uwagę na reakcje towarzyszące dzieciom podczas audycji i koncertów muzycznych. Prowadzone w ramach projektu eksploracje przyjęły charakter diagnostyczny i rozpoznawczy [12]. Zrealizowane zostały one w wybranych placówkach edukacji oświatowej (w niektórych szkołach podstawowych) oraz równoległej upowszechniających muzykę artystyczną w województwie śląskim.

Po zgromadzeniu odpowiednich materiałów i przeanalizowaniu ich treści uzyskano obraz zasygnalizowany we wstępnych założeniach. Badania wykazały, że 67% badanych nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej organizuje wyjścia swoich uczniów na tak zwane audycje i mini-koncerty muzyczne, a 33% nie podejmuje takich działań. Analiza zgromadzonego materiału wskazała także, iż w dużej mierze zależne było to od stażu pracy pedagogów. Zauważono, że im dłużej wychowawcy pracowali w szkole, tym rzadziej wykazywali chęć, aby ich klasa brała udział w audycjach muzycznych. Grupa 80% pedagogów ze stażem pracy 1-10 lat oraz 71% nauczycieli ze stażem pracy 11-20 lat realizowała tę formę edukacji muzycznej. Najrzadziej podejmowali takie działania nauczyciele, którzy najdłużej pracowali w swoim zawodzie. Przyczynę tego zjawiska można upatrywać w wypaleniu zawodowym dydaktyków. Ich pasja, zapał, energia i zaangażowanie były zdecydowanie mniejsze niż nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynali swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą. W ogólnej ocenie można było wskazać pewien niedostatek w zakresie organizowania zajęć terenowych i wejść do placówek artystycznych uczniów klas I-III. Zaobserwowany stan kłóci się z przekonaniem, iż każde

[1] Badania diagnostyczne o charakterze rozpoznawczym przeprowadzono w wybranych placówkach szkolnych terenu województwa śląskiego w roku szkolnym 2011/2012 oraz 2013/2014.

dziecko powinno mieć szansę na spotkanie z muzyką artystyczną. Pozbawienie najmłodszych możliwości poznania i rozsmakowania się w pięknie sztuki muzycznej zuboża nie tylko późniejszy poziom odbioru muzyki, ale również rozwój dzieci we wszystkich sferach.

Wykorzystanie bezpośredniej formy percepcji muzyki (udziału w koncercie „na żywo") w pracy dydaktycznej zależy od rodzaju posiadanego przez nauczycieli przygotowania. Ci pedagodzy, którzy kształcili się dodatkowo w kierunku muzycznym, bezapelacyjnie dostrzegali potrzebę realizacji tej formy edukacji muzycznej. Zaś spośród nauczycieli, którzy nie posiadali wykształcenia muzycznego, tylko niewielka ich część podejmowała działania w tym obszarze. Zaobserwowane zjawisko stwarza konieczność uświadomienia pedagogom, dla których muzyka wartościowa jest mało użyteczna, że wychowanie muzyczne w żadnym wypadku nie może być bagatelizowane i traktowane „po macoszemu".

Sytuacja muzycznej edukacji bezpośredniej, jaką przedstawiają sami nauczyciele nie jest w pełni satysfakcjonująca. 8% pedagogów zapewnia swoim uczniom kontakt z muzyką „na żywo" raz w miesiącu. 36% twierdzi, iż organizuje wyjścia na audycje muzyczne raz na dwa miesiące, 34% – raz na pół roku, a 22% dba o to, by zorganizować spotkanie z muzykami dwa razy w semestrze. Wyniki te potwierdzają, że globalnie ujmując, niewielka liczba dzieci uczestniczy w tego typu audycjach regularnie. Większość uczniów ma okazjonalny kontakt z orkiestrą i solistami lub zespołami wokalno-instrumentalnymi, a to zdecydowanie za mało by rozbudzić w młodym człowieku miłość do muzyki i zainteresować go tą dziedziną sztuki.

Obok audycji i koncertów muzycznych, które odbywają się w siedzibach instytucji zajmujących się działalnością upowszechnienia muzyki artystycznej, można doświadczyć spotkań z muzykami również na terenie szkoły. Jednakże badania wykazały, że ta forma prezentowania kultury muzycznej cieszy się zdecydowanie mniejszą popularnością. W porównaniu z wynikami odnoszącymi się do wyjść na koncerty do placówek artystycznych, te dotyczące audycji szkolnych są prawie odwrotne. Tylko 33% nauczycieli klas I-III deklaruje, że na terenie szkół, w których pracują, organizowane są audycje muzyczne, a pozostali pedagodzy (67%) nie spotkali się z tą formą edukacji w swojej placówce oświatowej. Podobnie sytuacja wygląda w opinii rodziców. 30% respondentów deklaruje, że ich dzieci biorą udział w audycjach muzycznych organizowanych na terenie szkoły, a 70% rodziców twierdzi, że ich dzieci nie mają styczności z tą formą edukacji muzycznej. Wyniki te potwierdzają, iż mniejszą popularnością cieszą się mini-koncerty organizowane w szkołach.

Jednocześnie sygnalizują pozytywne nastawienie do popularyzacji takiego sposobu prezentowania sztuki muzycznej.

W tym miejscu należy również rozpatrzyć zjawisko ukazujące, jak często w szkołach goszczą muzycy. Zdaniem 43% nauczycieli szkoły organizują takie spotkania raz w semestrze. 29% pedagogów twierdzi, że audycje szkolne mają miejsce dwa razy na pół roku i taka sama liczba nauczycieli wskazuje te wydarzenia jako odbywające się raz w ciągu całego roku szkolnego. Określana częstotliwość uczestnictwa dzieci w audycjach szkolnych przez rodziców również nie prezentuje się najlepiej. Zaledwie 9% rodziców informuje, że dzieci regularnie uczestniczą w audycjach szkolnych (raz w miesiącu). Najwięcej, bo aż 87% – raz na pół roku, a 4% opiekunów twierdzi, iż dzieci brały udział jednokrotnie w tego typu wydarzeniach. Na podstawie wyników można wnioskować, że mała liczba szkół podejmuje się organizacji muzycznych audycji szkolnych, a ich częstotliwość nie jest satysfakcjonująca.

Często przyczyną niepodejmowania przez szkoły kroków w kierunku organizowania muzycznych audycji na terenie placówki są kwestie organizacyjno-administracyjne związane z koniecznością zmiany planu zajęć, gromadzeniem dzieci w odpowiednio przygotowanej sali i niejednokrotnie posiadaniem odpowiednich środków (tj. pianino, sprzęt nagłaśniający, miejsce dla wykonawców i słuchaczy) niezbędnych do prowadzenia tej formy popularyzacji muzyki. Zdecydowanie łatwiej jest zorganizować wyjście klasy do placówki kulturalnej prowadzącej audycje muzyczne w swojej siedzibie. Jednakże nie można całkowicie skreślić tej formy edukacji muzycznej. Jeżeli szkoła nie jest w stanie zaprosić muzyków do siebie, to powinna skorzystać z edukacyjnej oferty muzycznej w siedzibie organizatorów. Nie można pozwolić na to, żeby dzieci nie mogły w sposób bezpośredni zetknąć się z muzyką graną specjalnie dla nich. Niestety jak pokazują wyniki, wielu uczniów klas I-III nie miało takiej możliwości. 29% ankietowanych nauczycieli deklaruje, że ich klasa nie bierze udziału w audycjach muzycznych (ani na terenie szkoły, ani w siedzibie instytucji zajmujących się ich organizacją). W przypadku rodziców sytuacja ta wygląda prawie identycznie. 27% badanych uważa, że ich dzieci nie mają kontaktu z muzyką żywą za pośrednictwem koncertów dla szkół. Statystycznie ujmując zagadnienie, można stwierdzić, że co trzecie dziecko nie ma bezpośredniego kontaktu ze sztuką muzyczną.

Problem audycji muzycznych rysuje się inaczej okiem dziecka, dlatego ich głos również musi być wzięty pod uwagę. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które uczestniczyły w audycjach muzycznych w filharmonii, deklarowały w trakcie wywiadu, iż z ochotą goszczą na „żywych” lekcjach

muzyki poza szkołą. 33% z nich twierdzi, że biorą w nich udział regularnie co miesiąc. Natomiast pozostałe 67% badanych przybywało w tej siedzibie po raz pierwszy, z zamiarem regularnego uczestnictwa w kolejnych audycjach. 38% z nich deklaruje chęć uczestnictwa w audycjach raz w miesiącu, zaś 63% słuchaczy – raz w semestrze.

Dla porównania warto przedstawić opinię dzieci na temat tego, jak często chciałyby gościć (jak to ujęły) w „domu muzyki". Ponad połowa badanych (61%) wyraża chęć uczestnictwa w audycjach i koncertach muzycznych zdecydowanie częściej niż przewiduje to program proponowany przez szkołę. Świadczy to o tym, że audycje muzyczne trafiają do młodych słuchaczy i cieszą się znacznie większym uznaniem, niż sądzą nauczyciele. 17% dzieci deklaruje, że comiesięczne wizyty na koncertach w zupełności im wystarczają, a 5% uczestników wolałaby bywać na audycjach nieco rzadziej. Pozostałe dzieci (17%) nie mają zdania w tej kwestii. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, iż część badanych była na audycji po raz pierwszy i nie wyrobiła sobie jeszcze zdania na ten temat.

Koncerty popularyzujące muzykę wartościową powinny mieć swój wydźwięk w dziecięcych odczuciach jako radosne, intrygujące i dobrowolne spotkanie z tą dziedziną sztuki. Przymusowość bądź dobrowolność uczestnictwa w audycjach może mieć wpływ na nastawienie do nich, a co za tym idzie jakość odbioru ogółu zjawisk muzycznych zachodzących podczas audycji. I tak, jeden na pięciu ankietowanych nauczycieli uważa, że audycje powinny być dobrowolne, natomiast pozostali wskazali, że dzieci powinny uczęszczać na nie obowiązkowo w zorganizowanej grupie.

Przedstawione wyniki podkreślają potrzebę stosowania audycji jako formy edukacji wczesnoszkolnej i muzycznej. Potwierdzają to nie tylko poglądy pedagogów muzyki zabierających głos w sprawie edukacji muzycznej, a przede wszystkim dzieci, wobec których skierowana jest ta działalność. Zwielokrotnienie udziału dzieci w przedsięwzięciach uwrażliwiających na piękno kultury muzycznej powinno stać się rzeczywistością, gdyż tego rodzaju działania przybliżają dzieciom dzieła muzyki poważnej oraz kształtują ich zainteresowania i preferencje muzyczne.

Intelektualne i emocjonalne przeżycia młodych słuchaczy uzewnętrzniają się w ich reakcjach mimicznych, ruchowych, słownych i wegetatywnych. Najczęściej obserwowanymi u dzieci słuchających audycji reakcjami były: przejawy radości i rozbawienia, napięcia i grozy, zdziwienia i zaskoczenia oraz wzburzenia. Uczniowie w trakcie muzycznych spotkań byli bardzo aktywni i jakby współuczestniczyli w wykonaniu prezentowanych

dzieł (dzieci klaskały, tupały, wystukiwały rytm, naśladowały dyrygenta, grę na instrumentach, kołysały się w rytm muzyki, nawet wręcz podskakiwały na siedzeniach, wydawały okrzyki radości, podziwu, zdziwienia, śmiały się, wymieniały się uwagami, niektóre z wrażenia łapały się za głowę). Często zdarzały się również reakcje obronne wobec utworów pełnych grozy, budzących napięcie w postaci zatykania uszu czy zasłaniania twarzy rękoma. Ogólnie mówiąc, reakcje młodego audytorium były bardzo żywiołowe i bezpośrednie, świadczyły tym samym o wielkim zaangażowaniu i braku dystansu wobec własnych przeżyć. Należy również podkreślić, że im dzieci były starsze, tym ich reakcje stawały się mniej impulsywne. Dlatego czasem wśród uczniów klas III zdarzały się jednostki, które wykazywały niebywałe skupienie i wsłuchanie w brzmienie orkiestry, nie okazując przy tym żadnych emocji. Uwidaczniał się w ten sposób już wyższy stopień odbioru muzyki (przeżycia wewnętrznego, intelektualnego obcowania z dziełem), który jak widać nie jest zupełnie obcy najmłodszym.

Porównując wyniki badań uzyskane w latach 2011/2012 oraz 2013/2014 można stwierdzić, iż w przeciągu kilku lat zmienił się nieco obraz ośrodków upowszechniających kulturę muzyczną w zakresie prowadzenia akcji edukacyjnych i tworzenia ofert popularno-artystycznych. Zarówno renomowane instytucje (takie jak Filharmonia Śląska, Agencja Artystyczna Silesia czy NOSPR, Państwowy Zespół Pieśni i Tańca Śląsk), jak i szkoły muzyczne, a także uczelnia artystyczna (Akademia Muzyczna) podjęły trud przygotowania projektów mających na celu przybliżanie muzyki artystycznej młodemu odbiorcy. Na nowo rozgorzała walka o edukację muzyczną realizowaną w przedszkolach i klasach młodszych szkoły podstawowej. Obecnie nie wystarczy aby muzyka stanowiła element kształcenia zintegrowanego, towarzysząc podejmowanym działaniom na rzecz zdobywania kompetencji poznawczych ucznia klas I-III. Środowisko artystyczne domaga się wprowadzenia na stałe lekcji muzyki prowadzonych przez specjalistów edukacji artystycznej w zakresie muzyki w nauczaniu początkowym, a instruktorek rytmiki w wychowaniu przedszkolnym. Nauczyciel edukacji elementarnej otrzymałby w ten sposób jedynie możliwość realizowania różnych zabaw z udziałem muzyki jako elementu tworzenia tła dla realizowanego procesu wychowawczego.

Podsumowanie. Przedstawione wyniki badań diagnostycznych potwierdzają przyjętą tezę, że muzyka artystyczna w bezpośrednim udziale jest dla dzieci bardzo atrakcyjna. Działalność placówek upowszechniających sztukę muzyczną spotyka się z aprobatą młodych melomanów. Obcowanie „na żywo” z orkiestrą i solistami to dla wielu młodych słuchaczy wielkie przeżycie, które na

długo pozostaną w ich pamięci. Jak wynika z obserwacji i opinii dorosłych, dzieci biorące udział w koncertach były otwarte i z chęcią chciały poznać świat sztuki muzycznej. W niektórych przypadkach wystarczyło tylko wyjść naprzeciw oczekiwaniom młodego audytorium i pokazać, że istnieje coś więcej niż tylko wszechobecna popkultura. W dzisiejszych czasach, w dobie mass mediów popularyzujących muzykę rozrywkową, zadanie to jest bardzo trudne, ale nie oznacza to, że niewykonalne. Muzyka klasyczna wcale nie musi być skomplikowana w odbiorze i postrzegana jedynie jako zbiór wartościowych, ale niezrozumiałych i w większości niedostępnych dzieł. Początkowo nieznany świat muzyki stopniowo, aczkolwiek powoli może stawać się chętnie odwiedzanym. Aby tak się stało, należy spełnić podstawowy warunek – zaproponować bogatą ofertę i dotrzeć z nią do jak największej liczby młodych ludzi. Wówczas na pewno nie zabraknie odbiorców, którzy jeśli raz spróbują, z pewnością nie zrezygnują ze spotkań z ambitną literaturą muzyczną.

LITERATURA

1. Kisiel M. Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym / M. Kisiel. – Katowice, 2013. –167 s.

2. Szuman S. O sztuce i wychowaniu estetycznym / S. Szuman. – Warszawa 1969. – 15 s.

3. Kisiel M. Child as an active student in music education / M. Kisiel. – Katowice, 2012. – 108 p.

4. Rogalski E. Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej / E. Rogalski. – Bydgoszcz, 1992. – 23 s.

5. Pielasińska W. Ekspresja – jej wartość i potrzeba / W. Pielasińska. – Warszawa, 1983.

6. Lach J. Muzyka środkiem wychowania młodych / J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, G. Szymańska. – Bydgoszcz, 2001.

7. Sacher W. A. Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego / W. A. Sacher. – Kraków, 2012. – 156 s.

8. Kisiel M. Kształtowanie kultury muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej w świetle programu Dymitra Kabalewskiego / M. Kisiel, H. Nikolai // Wychowanie Muzyczne w Szkole. – 2004. – nr 1. – S. 3–8.

9. Suświłło M. Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej / M. Suświłło. – Olsztyn, 2001. – 73 s.

10. Wuttke J. Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży / J. Wuttke, M. Kisiel. – Mysłowice, 2006.

11. Danel-Bobrzyk H. Jak słuchać muzyki w klasach I-III / Danel-H. Bobrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora. – Katowice, 1996.

12. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Kraków, 2005.

13. Pielasińska W. Ekspresja – jej wartość i potrzeba / W. Pielasińska. – Warszawa, 1983. – 21 s.

14. Lach J. Muzyka środkiem wychowania młodych / J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, G. Szymańska. – Bydgoszcz, 2001. – 43 s.

15. Wuttke J. Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży / J. Wuttke, M. Kisiel. – Mysłowice, 2006. – 59 s.

16. Danel-Bobrzyk H. Jak słuchać muzyki w klasach I-III / H. Danel-Bobrzyk, M. Gruchel, P. Gruchel, J. Sikora. – Katowice, 1996. – 9 s.

17. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Kraków, 2005. – 243 s.

РЕЗЮМЕ

Кисель М. Участие учеников раннего обучения в музыкальных мини-концертах и её детерминанты.

В статье представлены размышления о ребенке, который является получателем музыкальных искусств в школах, с особым акцентом на образовательную ценность и познавательных мини-концертов предназначена для учащихся в классах начальной школы младших. Рабочая предположение вращаются вокруг тезиса, что для того, чтобы привлечь внимание слушателя к красоте, которая приносит музыку, вы должны привыкнуть к нему как можно скорее. В этом процессе важную роль играет семейную обстановку, образовательный и художественный, который увеличивает молодой человек. Сознательно ведении родителей, учителей и культурных аниматоров Музыкальное воспитание детей в этой связи, вероятно, будет успешным, если окружающая среда, когда они понимают потребности и возможности ребенка-х восприятия и сотрудничать в организации благоприятных условий для активного прослушивания.

Ключевые слова: *ребенок, музыкальное искусство, мини-концерты, раннее обучение.*

SUMMARY

Mirosław Kisiel The Participation of Early School Students in Musical Mini-concerts and its Determinants.

The article presents a reflection on the child regarded as the recipient of musical arts in schools with particular emphasis on the educational and cognitive value of mini-concerts designed for the students from 1st to 3rd grades of primary school.

The assumptions presented in the paper focus on the thesis that in order to sensitize the listener to the beauty brought by music, he or she has to get accustomed to it as soon as possible. The most important for that process is the family, educational and artistic environment which the young man grows in. Musical education of children deliberately conducted by parents, teachers and cultural animators is likely to be successful only if the environment understands the needs and perceptual capabilities of the child and cooperate in arranging the favorable conditions for active listening.

Key words: *child, musical art, mini-concerts, early training.*

УДК 378.4

І. О. Ткаченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИБРАНИХ ВИШАХ НІМЕЧЧИНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Стаття присвячена підготовці фахівців хореографії в Німеччині. На основі порівняльного аналізу мета публікації полягає у визначенні хореографічної підготовки фахівців у Німеччині. Розглянуто типи вищих хореографічних навчальних закладів країни; окреслено особливості ступеневих програм та умови вступу до вищих хореографічних навчальних закладів Німеччини.

***Ключові слова**: фахівець, хореографічна підготовка, вищий хореографічний навчальний заклад, ступенева програма.*

Постановка проблеми. Фундаментом культурного життя суспільства, його багатогранності та якості, є, безсумнівно, культурна освіта, що передбачає прилучення особистості до кращих досягнень світової й національної культури та її духовний розвиток. Неможливо переоцінити культурно-освітній потенціал хореографічного мистецтва. Людина навчилася використовувати танець у різних сферах своєї життєдіяльності. І до сьогодні питання щодо значення хореографії та підготовки фахівців не втрачають актуальності. Багатий досвід з приводу цього має Німеччина, що завдяки зусиллям багатьох поколінь перетворилася на самостійну науку. Хореографічне знання Німеччини відображено в численних теоретичних працях, навчальних планах і програмах, підручниках і посібниках, нормативних документах, біографіях.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підготовки фахівців хореографії вивчають педагоги, мистецтвознавці, керівники колективів художньої самодіяльності. В Україні вагомий внесок в окресленому значенні знайшли відображення в дослідженнях О. Бойко, Н. Горбатової, Т.В. Саєнко, О. Жирова, О. Бурля, С. Забредовського, О. Таранцевої. Проблемам хореографічної підготовки фахівців присвятили свої дисертації сучасні науковці Т.О. Благова, Ю.О. Ростовська, Т.І. Сердюк. Особливу роль у розвиток хореографічної освіти внесли німецькі науковці Штефан

Гельшер, Габріеле Кляйн. Питанням становлення й розвитку хореографії та підготовки висококваліфікованих спеціалістів займаються й до нині відомі провідні німецькі викладачі Г. Брандстер [3], Б. Кунст [6].

Метою статті стало визначення особливостей хореографічної підготовки фахівців у вишах Німеччини.

Мета статті конкретизована в таких **завданнях**: розглянути типи вищих хореографічних навчальних закладів країни; окреслити особливості ступеневих програм; ознайомитися з умовами вступу до вищих хореографічних навчальних закладів Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка фахівців хореографії у Німеччині відбувається у вищих школах танцю, класичних університетах та вищих школах мистецького спрямування (вища школа музики і театру, вища школа музики і танцю, вища школа музики і образотворчого мистецтва та вища школа драматичного мистецтва), дипломи яких визнаються не тільки державою, а й у всьому світі. Однією із провідних вищих шкіл танцю є Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені (від нім. Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz). Школа була заснована у 1925 році німецькою танцівницею, хореографом, представницею експресивно-пластичного танцю Грет Палуккою. Вища Школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені являє собою єдину незалежну хореографічну школу в Німеччині, що спеціалізується тільки на танці. Навчальний заклад складається із середньої та вищої школи [2].

Гіссенський університет імені Юстуса Лібеха (від нім. Justus Liebig Universität Giessen) – зразок класичного університету. Заснований в 1607 році ландграфом Людвігом V як Гіссенська Академія. До 1945 року називався Університетом Людвіга. Частина університету, що вціліла до кінця Другої світової війни, була перетворена в Інститут землеробства і ветеринарії імені Юстуса Лібеха, який у 1957 році (350 років після заснування) знову отримав статус університету. З 1999 року в Гіссенському університеті навчають за одинадцятьма спеціальностями, де на особливу увагу заслуговує дворічна магістратура «Хореографія і перформанс» (від нім. Choreographie und Performance) Інституту прикладних театральних наук (від нім. Instituts für Angewandte Theaterwissenschaf) Гіссенського університету імені Юстуса Лібеха, що відкрила великі можливості для молодих танцівників [5].

Хореографічна підготовка фахівців Німеччини відбувається у вищих школах мистецького спрямування, прикладом яких є Вища школа музики і театру в Мюнхені (від нім. Hochschule für Musik und Theater München).

Школа з'явилася ще у 1846 році як приватний інститут, і незабаром була перетворена на Королівську Баварську школу музики. Її значення в німецькому суспільстві виросло в десятки разів. У цьому заслуга короля Людовика II Баварського, який пристрасно любив мистецтво й усіма силами розвивав його в Баварії.

Аналізуючи офіційний сайт навчального закладу, можна стверджувати, що Вища школа музики і театру в Мюнхені містить у своїй структурі кілька інститутів, серед яких провідне місце займає балетна академія. Мюнхенська академія балету пропонує навчання не тільки студентам, а й дітям. Вона має кілька рівнів. Перший рівень призначений для дітей і має три вікові категорії навчання: вік 8 – 10 років, 10 – 12 років і 13 – 16 років. Другий рівень академії – це студентське навчання, що також має вікові обмеження: 16 – 18 років для студенток-дівчат і 16 – 21 рік – для студентів-хлопців [4].

Вища освіта Німеччини вирізняється різноманіттям ступеневих програм, не виключенням стала і хореографія. Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені славиться, як бакалаврськими, так і магістерськими програмами, зокрема: бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (від нім. Bachelor –Studiengang Tanz) – інтенсивний курс, включає три роки навчання. Студенти вивчають танець, як цілісний процес. Форма занять проходить у вигляді лекцій, семінарів, практичних занять. У результаті чого підвищуються танцювальні навички й теоретико-практичні знання в області танцю й мистецтва, танцю й архітектури, танцю й кіно. Студенти навчаються за програмами міжнародних учителів-хореографів. Особлива увага приділяється тісним зв'язкам із художньою практикою. Під час навчання студенти отримують чимало можливостей, зокрема участь у спектаклях місцевих театрів Дрездену. Після закінчення даної програми студенти отримують диплом – ступінь бакалавр мистецтва (BA) за спеціальністю «Танець», що дає можливість продовжувати навчання за всіма навчальними програмами в коледжах і університетах Саксонії [7].

Друга бакалаврська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» (від нім. Bachelor –Studiengang Tanzpädagogik) представляє міждисциплінарний курс, що поєднує в собі практичну й методичну частину танцю, музичні й наукові дисципліни. Студенти мають можливість вибору класичної чи сучасної хореографії. Навчання доповнює низка дисциплін: теорія музики, історія танцю, педагогіка і психологія. Навчання на бакалаврській програмі за спеціальністю «Педагогіка танцю» триває

чотири роки, після закінчення якої студенти отримують диплом – ступінь бакалавр мистецтва (Б.М.) за спеціальністю «Педагогіка танцю».

Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені передбачає дві магістерські програми: магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» (від нім. Master – Studiengang Tanzpädagogik) та магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» (від нім. Master – Studiengang Choreografie). Магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» потребує спеціальну художню та професійну підготовку танцюриста чи багаторічну трудову танцювальну діяльність. Навчання дає можливість студентам оволодіти фундаментальними знаннями з предмету педагогіка танцю, що досягається через професійну практику в театрах або професійних студіях. Магістратура направлена на професійних танцівників, які бажають отримати диплом із кваліфікацією викладач хореографічних дисциплін, хореограф-балетмейстер для театральної сцени. Навчання в магістратурі розраховане на два роки, після успішного закінчення якого студенти отримують диплом зі ступенем магістр мистецтв (М.М.) за спеціальністю «Педагогіка танцю».

Магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» є міждисциплінарною програмою, де студентам пропонується знайти власну хореографічну мову. Програма підтримує тісні зв’язки з іншими мистецькими закладами й міжнародною танцювальною сценою. У процесі навчання студенти розвивають і вдосконалюють власну хореографію, створюючи танцювальні проекти, які включають не менше п’яти виконавців і представлені глядачам, як результат закінчення магістерської програми за спеціальністю «Хореографія». По закінченню студенти отримують диплом магістра мистецтва за спеціальністю «Хореографія» [7].

Спільними зусиллями Вищої школи музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні та Гіссенським університетом імені Юстуса Лібеха було створено магістерську програму за спеціальністю «Хореографія і перформанс», що має статус міжнародної програми. Скоротити розрив, що існував між практикою та теорією стало першочерговим завданням її організаторів. Зрештою, у перший рік навчання студенти працюють з пластикою і рухом, а паралельно – науковою діяльністю. На другому році – вони вже можуть застосовувати отримані навички, займаючись постановкою власних проектів. Студенти вчаться розуміти танець із філософських поглядів. Тут викладається широкий спектр образотворчих проектів, живописних курсів. Фізична

культура, драматургія є невід'ємною частиною навчання та складають основу власних хореографічних постановок студентів.

Магістерська програма за спеціальністю «Хореографія і перформанс» направлена на студентів, котрі мають інтерес до наукової роботи в області танцю й перформансу. Використання вмінь і навичок отриманих у процесі навчання має широке поле для втілення. Після закінчення дворічної магістратури фахівці хореографії самі можуть працювати у творчому руслі. Це і танцювальна драматургія (міський театр), організовувати та проводити танцювальні конкурси та фестивалі. Але найголовніше, випускники магістратури Гіссенського університету імені Юстуса Лібеха мають право на викладання хореографії у школах танцю [1].

Вища школа музики й театру в Мюнхені, або як прийнято говорити в Німеччині, балетна академія готує фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр. До програми бакалавру входить вивчення класичного танцю, сучасного танцю, характерного та історичного танців. Ряд дисциплін доповнюють навчальний процес: теорія музики, історія хореографічного мистецтва, танцювальна медицина та інші. Студенти навчаються три роки (6 семестрів). Свідченням успішного закінчення академії слугує диплом – бакалавр мистецтва.

Щоб стати студентом тієї чи іншої ступеневої програми потрібно пройти неабиякі випробування – вступну кампанію, що дещо має різні вимоги на бакалавраті і магістратурі. Спільним є складання теоретичного і практичного іспитів. Відмінність полягає у попередній освіті: чи є сертифікат або диплом відповідного фаху.

Бакалаврські програми Вищої школи танцю імені Грет Палукки вимагають неабияку фізичну підготовку, уяву, музичний слух, попередню танцювальну освіту в області класичного та сучасного танцю, високий рівень завершення попередніх класів Школи або ж іншої хореографічної школи в Дрездені. Заява на право вступу має бути в письмовому вигляді, де додаються копії свідоцтва останнього класу. Диплом середньої школи, довідка від лікаря, що засвідчує стан здоров'я абітурієнта, біографія. Процес прийому включає в себе тест на придатність і вступні іспити. Допускається DVD закладки, які розглядаються тільки як тест на придатність і потребують особистого виконання.

Аналізуючи умови вступу до магістерських програм Вищої школи танцю імені Грет Палукки, слід відзначити, що вступні іспити складаються в кілька етапів. Кандидати мають взяти участь в обов'язковій розминці та показовому уроці із тридцяти хвилин у мажорній тональності. Іспит

завершується особистою бесідою між абітурієнтом та членами комісії. Вступний іспит є необхідною умовою для навчання у магістратурі, участь у якому реєструється заявою, де прикладаються фотографії, біографія вступника, анкета, що відображає мотивацію навчання, а також копія свідоцтва школи чи університету або професійна кваліфікація [7].

Щоб стати студентом дворічної магістерської програми за спеціальністю «Хореографія і перформанс» Гіссенського університету імені Юстуса Лібеха, потрібно пройти художній тест на придатність. Для допуску також потрібно мати: диплом бакалавра Гіссенського університету імені Юстуса Лібеха у галузі не пов'язаній із хореографією (мінімальна оцінка: добре або відмінно); диплом бакалавра (сертифікат тощо), що відповідає хореографічній освіті (мінімальна оцінка: добре або відмінно); художній тест на придатність.

Кваліфікаційний екзамен із програми магістратура має два етапи. Спочатку кандидати створюють «портфель» (папку) витворів власного хореографічного мистецтва. Обов'язково мають бути відеоматеріали із власним виконанням та живописні конструкції. У папку додаються біографія і мотиваційний лист, що пояснює причини до вступу в університет. Друга частина являє собою усний екзамен тривалістю в 30 хвилин. Це дає можливість отримати додаткові знання про вступника [5].

Слід звернути увагу на правила вступу до Вищої школи музики і театру в Мюнхені, зокрема, балетної академії. Після подачі документів, потрібно отримати запрошення на участь у вступних іспитах. Екзамен включає у збереженій формі DVD запис із власним виконанням на 1–2 хвилини етюду з класичного танцю, плюс фотографії у позах класичного танцю. Вартість екзамену складає 30 євро, оплата підтверджується банківським чеком, який студент приносить на екзамен. У випадку неоплати студент не допускається до іспиту [4].

Отже, ознайомившись з умовами вступу до вищих хореографічних навчальних закладів Німеччини, можна стверджувати: головним є складання іспиту, що включає тест на придатність, власне виконання танцювального етюду, а також співбесіда із членами комісії. Звертається увага на фізичну підготовку, музичні здібності та стан здоров'я абітурієнтів.

Висновки. 1. Вищі хореографічні навчальні заклади Німеччини діляться на три основні типи: вищі школи танцю, класичні університети та вищі школи мистецького спрямування, що в свою чергу поділяються на вищі школи музики й театру, вищі школи музики й танцю, вищі школи музики й образотворчого мистецтва та вищі школи драматичного мистецтва.

2. Особливість ступеневих програм полягає в тому, що Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені пропонує бакалаврську програму за спеціальністю «Танець», та бакалаврську програму за спеціальністю «Педагогіка танцю», а також магістерську програму за спеціальністю «Педагогіка танцю» та магістерську програму за спеціальністю «Хореографія». Гіссенський університет імені Юстуса Лібеха, зокрема Інститут прикладних театральних наук (від нім. Instituts für Angewandte Theaterwissenschaf) пропонує магістерську програму «Хореографія і перформанс». Бакалаврську програму за спеціальністю «Танець» пропонує балетна академія Вищої школи музики і театру в Мюнхені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гельшер Ш. Концепції та ідеї в хореографії / Ш. Гельшер [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://europe.newsru.ua/ article/17101774.

2. Фішер Г. Грет Палука і виразний танець / Г. Фішер // Балет. – 2006. – № 5. – С. 23–26.

3. Brandstetter G. Methoden der Tanzwissenschaft / Gabriele Brandstetter, Gabriele Klein. – Bielefeld, 2007. – 132 s.

4. Hochschule für Musik und Theater München [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.musikhochschule-muenchen.de.

5. Justus Liebig Universität Giessen [Електронний ресурс]. – Das Режим доступу : http://www.inst.uni-giessen.de/.

6. Kunst B. Telo v sodobni umetnosti: performans in nevarne povezave. Teor. praksa, september / Bojana Kunst. – Maska, 2012. – 223 S.

7. Palucca Hochschule für Tanz Dresden [Електронний ресурс]. – Das Режим доступу : http://www.palucca.eu.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко И. О. Особенности хореографической подготовки специалистов в избранных вузах Германии: сравнительный анализ.

Статья посвященная подготовке специалистов хореографии в Германии. На основании сравнительного анализа целью публикации стало определение хореографической подготовки специалистов в Германии. Рассматриваются типы высших хореографических учебных заведений страны; очерчено особенности ступенчатых программ, а также особенности приема в высшие хореографические учебные заведения Германии.

Ключевые слова: *специалист, хореографическая подготовка, высшее хореографическое учебное заведение, ступенчатая программа.*

SUMMARY

Tkachenko I. The Peculiarities of Choreographic training of the Specialists in Selected Universities in Germany: A Comparative Analysis.

The article is dedicated to the choreography training of the specialists in Germany. We consider the types of higher educational institutions of the country dance. The features of stage programs, and particularly admission to higher educational choreography institutions of Germany dance are outlined.

The author states that cultural education is certainly the cultural foundation of society, its versatility and quality. It provides individual initiation to the best achievements of the world and national culture and its spiritual development.

It is impossible to overestimate the cultural and educational potential of choreography. Man has learned to use dance in different areas of life. And now the question about the meaning of choreography and training do not lose relevance. Germany has a rich experience in this context. Choreographic knowledge in Germany is reflected in numerous theoretical works, curricula and programs, textbooks and manuals, regulations, biographies.

It is mentioned that professional training of choreography specialists in Germany takes place in the higher schools of dance, classical universities and high schools artistic direction (High School of Music and Theatre, High School of Music and Dance, High School of Music and Fine Arts and the Graduate School of Dramatic Art), whose diplomas are recognized not only by the state, but also all around the world. One of the leading higher schools of dance is the dance High School named after Greta Palukky in Dresden.

The peculiarity of degree programs is that the Graduate School of Dance named after Greta Palukky in Dresden offers baccalaureate program in specialty «Dance» and baccalaureate program in specialty «Pedagogy of Dance» as well as a master's program in specialty «Pedagogy of Dance» and a master's program in the specialty «Choreography». The University of Giessen named after Justus Liebig, including theatrical Institute of Applied Sciences offers a master's program «Choreography and Performance». Undergraduate degree program in «Dance» is offered by Ballet Academy High School of Music and Theater in Munich.

Thus, higher choreographic educational establishments of Germany are divided into three types: high school dance, classical universities and high schools artistic direction, which in turn are divided into high schools of music and theater, high school music and dance, high school music and fine arts and high schools drama.

Keywords: *a specialist, choreography training, higher educational choreographic institution, a stage program.*

УДК 371:792.8

І. В. Тригуб, С. В. Тригуб
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті висвітлюється специфіка роботи дитячого хореографічного колективу, яка поділяється на декілька етапів: навчально-виховний (організація навчального процесу, репетиційна та репертуарна діяльність), постановчо-творчий (розробка композиції – підбір музики, продумування драматургії майбутнього номеру, відпрацювання рухів, розкриття образу та характеру, робота над акторською майстерністю) та фестивально-конкурсний (виступи з самостійними танцями в спільних концертах, незалежні виступи колективу за наявності програми або звіти колективу в кінці навчального року, участь колективу в конкурсах і фестивалях); розкривається специфіка роботи Народного хореографічного ансамблю «Радість» (склад колективу, рівні навчання, програма навчання, репертуар колективу, хореографічні постановки, нагородження, гастролювання).

Ключові слова: *дитячий хореографічний колектив, Народний хореографічний ансамбль «Радість».*

Постановка проблеми. У наш час велика увага приділяється проблемі культурно-творчого розвитку дитини. У її вирішенні визначальне місце відводиться мистецтву, у тому разі хореографічному. Завдяки залученню дітей до хореографічної діяльності аматорського колективу забезпечується процес їх соціалізації, що ефективно впливає на розвиток творчого мислення, активізується мистецьке спілкування й самовираження. Систематичні заняття хореографією поліпшують поставу дітей, підкріплюють їх акторську майстерність, приділяють увагу фізичному розвитку, надають можливість ознайомитися з різними видами танців.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна діяльність вітчизняних дослідників указує на динамічний і нелегкий шлях розвитку аматорської освіти, але наукових розвідок цього напряму не багато. Проблеми хореографічного виховання дітей були предметом дослідження здебільшого дослідників-хореографів (Г. Березова, А. Ваганова,

А. Гуменюк, В. Нілов, В. Верховинець, Т. Баришнікова, П. Вірський, Т. Морозовська та ін.). Про національне виховання наголошували Б. Колногузенко, В. Годовський, А. Шевчук та ін. Специфіка організації педагогічного процесу в творчому колективі висвітлюється в роботах Б. Путілова та Е. Смирнової. Достатньо розроблене питання методичного забезпечення хореографічної діяльності дітей у аматорському колективі (Л. Бондаренко, Г. Березова, А. Тараканова, Т. Ткаченко та ін.). Проблемам хореографічної підготовки майбутніх майстрів присвятили свої дисертаційні праці сучасні науковці Т. Благова, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, О. Мартиненко, О. Таранцева.

Мета статті – висвітлення специфіки роботи дитячого хореографічного колективу, що конкретизовано в таких завданнях:

- з'ясувати основні етапи роботи дитячого хореографічного колективу;

- розкрити специфіку роботи Народного хореографічного ансамблю «Радість».

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства запорукою процвітання дитячого хореографічного колективу стає правильна організація навчально-виховної діяльності. Робота дитячого хореографічного колективу є багатогранною яка поділяється на декілька етапів, а саме: навчально-виховний, постановчо-творчий і фестивально-конкурсний.

Важливе значення в дитячому хореографічному колективі повинно надаватися виховному процесу, щоб діти мали здатність до творчої самореалізації. Виховання особистості повинно починатися з дитинства за допомогою систематичних хореографічних занять. Величезну роль у цьому процесі відіграє керівник колективу, який планує свою діяльність спираючись на: вивчення індивідуальних особливостей учасників колективу, їх позитивних рис, прогалин у поведінці; планування виховних заходів, що передбачають залучення дітей до різноманітних видів діяльності; спонукання учнів до самостійної хореографічної роботи.

Педагогічний процес у дитячому хореографічному колективі направлений на розвиток у дітей якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: моральних (чуйність, доброзичливість, стриманість, емпатія, справедливість), естетичних (почуття краси, зокрема танцювальних рухів, музики), художніх (художній смак, відчуття композиційної довершеності хореографічних творів). Педагогічний процес у колективі спирається на отримані

хореографічних знань, умінь і навичок. Вони є основою розвитку дитини, які визначують результат виховання через навчання [1, 98–101].

Навчально-виховний етап роботи дитячого хореографічного колективу структурується таким чином, а саме: організація навчального процесу, репетиційна та репертуарна діяльність. Організаційна діяльність дитячого хореографічного колективу здійснюється поступово і цілеспрямовано та виокремлює набір керівником дітей, оформлення документації, визначення часу та днів занять, призначення старост ансамблю та вибір батьківського активу.

Формування основ хореографічної підготовки чиниться в процесі розучування вправ, які надаються у невеликому обсязі, тому потрібно вилучати більш необхідні, першорядні, що сприяють чіткому і виразному виконуванню того чи іншого танцю. Істотну роль при цьому має підбір музичного супроводу. Головне, щоб його елементи були досить виражені у відповідному музичному фрагменті, який складає основу вправ [2, 94].

Репетиційна діяльність будується на енергійній взаємодії керівника з вихованцями. Після розгорнутого пояснення й показу наступного доручення педагог спиняє свою увагу на тому, як діти виконують поставлене завдання, як виявляється їхня активність, як діти долають труднощі при вивченні нового матеріалу [3].

Робота хореографічних колективів проводиться за навчальними планами, програмами, які укладаються на рік, півріччя та чверть. У них висвітлюється мета й завдання колективу, окреслюються вправи та методика їх засвоєння, планується репетиційна робота над поточним матеріалом і підготовкою нових танців, встановлюється термін їх засвоєння.

У дитячому хореографічному колективі репертуар частіше створюється самим керівником, який є не тільки викладачем і постановником, але й автором. Йому доводиться створювати хореографічний твір, тобто знаходити і його ідею, і драматичну побудову, і малюнок, і хореографічну лексику. Навіть у тих випадках, коли постановник користується сюжетом, запозиченим із літературного твору, він повинен творчо підійти до роботи над постановкою, щоб кожна думка мала хореографічне втілення, знайти танцювальні рухи, що характеризують образ, встановити їх порядок [5].

Репертуар дитячих хореографічних колективів мають складати постановки, що відповідатимуть трьом основним правилам: ідейності, високій художній цінності та доступності. Такі три якості взаємопов’язані

між собою. При бракуванні принаймні однієї з них, танець не може вважатися повноцінним.

Постановчо-творчий етап роботи в дитячому хореографічному колективі починається з розробки композиції. Керівник, який створює хореографічний твір або концертний номер, підбирає музику та чітко продумує драматургію майбутнього номеру після чого він знайомить з ним колектив. Велику увагу необхідно приділяти танцювальному тексту і роботі над акторською майстерністю дітей. Робота керівника полягає в тому, що він зобов'язаний не тільки відпрацювати з вихованцями рухи, але й розкрити образи та характери, передати стиль твору. Наявність сюжетної лінії також дозволяє створювати в танцювальному номері як позитивні, так і негативні образи, тим самим розширюючи перспективи виховної роботи з дітьми.

У діяльності дитячого хореографічного колективу велике значення набуває *фестивально-конкурсний етап*, який передбачає: виступи з самостійними танцями в спільних концертах, незалежні виступи колективу за наявності програми або звіти колективу в кінці навчального року, участь колективу в конкурсах і фестивалях [5]. Такий етап роботи колективу дає можливість розкрити злагодженість дитячого ансамблю, культуру поведінки виконавців та їхню спільну танцювальну підготовленість.

Взірцем успішного поєднання всіх етапів роботи дитячого хореографічного колективу є Народний хореографічний ансамбль «Радість» Сумського міського Палацу дітей та юнацтва. Керівниками ансамблю є Заслужені працівники освіти України Ірина та Станіслав Тригуби.

Хореографічна родина Тригубів є організаторами проведення танцювальних фестивалів, керівниками виробничої практики з хореографічних дисциплін, членами вченої ради факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, головами державної екзаменаційної комісії. Досвід роботи Ірини та Станіслава Тригуб узагальнений і поширений поміж керівників хореографічних колективів. Їх імена внесено до енциклопедичного словника «Сумщина в іменах». Вони стали відмінниками народної освіти УРСР (1987), Заслуженими працівниками освіти України (1992), нагороджені чисельними грамотами та дипломами, відзнаками Сумської міської ради та Міністерства культури України [4].

Створений у квітні 1982 року ансамбль «Радість» поставив перед собою мету – розвиток творчості дітей засобами народного хореографічного мистецтва, збереження національної культури, виховання підростаючого покоління, залучення дітей до широкої розмаїтості

народного танцювального спадку. Кожного року в ансамблі займається понад 200 дітей, за час свого існування він дав путівку в життя близько 7 тисячам випускників.

Навчально-виховний процес у хореографічному ансамблі «Радість» здійснюється відповідно з урахуванням здібностей, нахилів та інтересів вихованців, що надає дітям можливість саморозвитку та має значний вплив на допрофесійне самовизначення. Набутий вихованцями досвід під час занять в ансамблі, підштовхує останніх до ініціативної творчої діяльності в питаннях збереження звичаїв свого народу. Слід наголосити на тому, що, навіть, процес виготовлення костюмів ансамблю «Радість», посилює зростання патріотичних почуттів у вихованців.

Виховний вплив діяльності Народного хореографічного ансамблю «Радість» розкривається у змісті, формах навчання й виховання, у правилах поведінки дітей, почерку існування колективу, його традиціях. Так, традицією ансамблю стала організація та справляння керівниками разом зі своїми вихованцями Дня народження «Радості» на лонах природи, де проводяться власні змагання між учасниками колективу, створюються хореографічні номери загальними силами. Наголосимо, що в такому нетрадиційному виховному процесі діти не просто відновлюють те, що опановують, а й поглиблюють, поповнюють і поліпшують свій соціальний досвід.

Сумський Палац дітей та юнацтва забезпечує правові, організаційні та матеріальні умови, неодмінні для продуктивного функціонування ансамблю «Радість», котрий у власній практиці керується Законом України «Про позашкільну освіту», Конвенцією ООН про права дитини, статутом ПДЮ та іншими нормативно-правовими документами. Свою діяльність художній колектив ансамблю організовує відповідно до стратегії розвитку ПДЮ та програми роботи закладу.

Ансамбль «Радість» є сформованим хореографічним колективом з багаторічним досвідом концертної та педагогічної практики. Колектив має у власному складі молодші, середні та старші групи. Програмою ансамблю передбачається навчання дітей віком від 4 до 18 років яке чиниться відповідно трьом рівням, а саме: початковий, основний і вищий.

Програма навчання Народного хореографічного ансамблю «Радість» складається з таких компонентів: музично-рухові вправи, музичні ігри й танці, елементи гімнастики та акробатики, класичний танець, народний танець, трюки, основи сучасного танцю, постановка концертних номерів. Тривалість занять визначається залежно від рівня навчання учасників.

Під час постановчо-творчого процесу керівники ансамблю передають власний досвід і знання своїм учням, але у свою чергу навчаються й у них бути сучасними, ні в якому разі не ущемляють бажання втілення нового, підказаним часом. І от саме діти допомагають відійти від звичного та традиційного і зрозуміти те, що їх хвилює зараз, сьогодні.

Створюючи ту або іншу постановку, керівниками ансамблю багаторазово слухається музика, безліч разів протанцьовується різна варіація рухів, перш ніж балетмейстери приступають до втілення задуманого безпосередньо в колективі. Показуючи різноманітні «па» виконавцям необхідно обов'язково притримуватися потрібного характеру, щоб діти відразу розуміли поставлену перед ними задачу.

Створюючи ансамбль «Радість», керівники приступили до постановки «Щасливе дитинство». У композиції приймали участь біля 120 дітей від 4 років до 8-ми класників. Драматургічна побудова, розмаїтість малюнків, чудова музика, що звучала у виконанні симфонічного оркестру – вирішили долю ансамблю.

До видатних досягнень належить героїчний танець «Дамо кулю земну дітям», поставлений у переддень 50-річчя Перемоги у Великій Вітчизняній війні, суть якого полягала в дитячій, безкорисливій дружбі між народами всіх континентів. Вісім юнаків 14-16 років зуміли передати те, що пережили їхні діди і бабусі в період війни. По закінченні номера в залі була гробова тиша, і тільки після того як юні артисти пішли зі сцени, зал просто вибухнув оплесками. Композиція «Мати», поставлена до 55-річчя Перемоги, також змусила глядача плакати. 15-літня дівчинка виконала роль сивої матері, що не вірить, що син її загинув на війні. Так, відчути образ і зуміти передати внутрішній біль, утрату й надію є талантом не тільки виконавиці, а й постановників номеру.

Теми для утілення в хореографічній постановці виникають по-різному. Випадково почута музика, прочитана книга, побачений фільм або мультик, просто ситуація на вулиці, на звичайному уроці, часом жест дитини дає цілий багатогранний образ. Ідеальним варіантом є написання лібрето та складання за лібрето музика, але, на жаль, таке можуть дозволити собі тільки театри.

У своєму репертуарі «Радість» має програми різного виду: національні танці; сценічні картинки з різних регіонів країни, які спираються на українські звичаї та обряди; видовища, пов’язані з тематикою свят Різдва та Великодня. Колектив підготував також багато освітніх програм для шкільної молоді.

Ансамбль «Радість» під керівництвом родини Тригуб є постійним учасником заходів у місті та області, лауреатом і дипломантом всеукраїнських і міжнародних фестивалів. У 1984 році колективу присуджено республіканську премію імені М. Островського, у 1987 році присвоєно почесне звання «Зразковий колектив України», у 2000 році «Народний художній колектив України» [4].

Починаючи з перших років свого існування ансамбль почав займати почесні місця в різноманітних конкурсах. Ансамбль є володарем Диплому журналу «Советский балет», нагороджений великою кількістю грамот, дипломами лауреата обласних, республіканських і міжнародних фестивалів.

Ансамбль «Радість» здійснив велику кількість виступів по всій країні, а також виступав на фестивалях у містах СНД, гастролював до Болгарії, Німеччини, Франції та США. Зараз ансамбль також їздить на різноманітні конкурси й показує свою майстерність. 4 листопада 2014 року Народний хореографічний ансамбль народного танцю «Радість» взяв участь у міжнародному фестивалі-конкурсі «Сьомий континент» (місто Курськ, Росія). Загальна кількість учасників майже 90 хореографічних колективів. Старша група «Радості» зайняла почесне перше місце в номінації Jazz-модерн та стала лауреатом конкурсу. Таланти, які зростали під керівництвом Ірини та Станіслава Тригуб публікувалися в різних газетах і журналах.

Багато хто з випускників ансамблю обирають професію хореографа. Закінчивши училище культури, інститути культури та університети утілюють свою творчість по-різному, при цьому не забуваючи про те, що «Радість» є будинком, у якому їх завжди чекають. Також танцівники хореографічного ансамблю працюють за кордоном: в Італії, Польщі, Туреччині, Японії, Швейцарії. Чимало випускників спробували свої сили як педагоги-хореографи у своєму рідному ансамблі.

Отже, специфіка роботи дитячого хореографічного колективу полягає у створенні сприятливих умов навчання, планомірному та систематичному проведенні навчально-виховної роботи, своєчасному вирішенні конфліктних обставин завдяки ініціативній позиції керівника, врахуванні індивідуально-диференційного підходу до кожного учня, доцільності танцювального репертуару, використанні цікавого та зрозумілого матеріалу у постановчій роботі, активній участі дітей у фестивально-конкурсній роботі. Таким чином, при органічному поєднанні всіх етапів роботи дитячого хореографічного колективу, здійснюється

гармонійний розвиток особистості, формування її індивідуального творчого почерку, професійна підготовка до самостійної діяльності.

Висновки. З'ясовано основні етапи роботи дитячого хореографічного колективу, а саме: навчально-виховний – організація навчального процесу, репетиційна та репертуарна діяльність; постановчо-творчий – розробка хореографічного твору або концертного номеру; фестивально-конкурсний – участь колективу в концертах, конкурсах і фестивалях.

Розкрито специфіку роботи Народного хореографічного ансамблю «Радість», метою якого є розвиток творчості дітей засобами народного хореографічного мистецтва, збереження національної культури, виховання підростаючого покоління, залучення дітей до широкої розмаїтості народного танцювального спадку.

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти специфіки роботи дитячого хореографічного колективу. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурля О. А. Формування професійних якостей хореографа як соціальний попит суспільства / О. А. Бурля // Наукові праці : збірник. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА. – 2001. – Т. 13 : Педагогіка. – С. 98-101.

2. Даниляк Й. Т. Завдання музичної підготовки вчителів початкових класів і хореографії та можливостей їх реалізації в навчальному процесі педагогічного факультету / Й. Т. Даниляк // Збірник наукових праць НДІУ. – К., 2008. – Т. XXI : Україна – освіта. – С. 94.

3. Климчук Л. М. Інтегральний підхід до викладання хореографічних дисциплін у дитячих навчальних дошкільних закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Климчук. – Режим доступу :

http://cdpo.ippo.kubg.edu.ua/?p=532

4. Книга педагогічної слави України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://kps-ua.net/2010/sumska/trigub-irina-vasilivna

5. Специфіка роботи балетмейстера в різних танцювальних колективах [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.tanec-wiki.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2771:specifika-roboti-baletmeystera-v-riznih-tansuvalnih-kolektivah&catid=114:drugie-raboti&Itemid=170

РЕЗЮМЕ

Тригуб И. В., Тригуб С. В. Специфика работы детского хореографического коллектива.

В статье освещается специфики работы детского хореографического коллектива, которая делится на несколько этапов: учебно-воспитательный (организация учебного процесса, репетиционная и репертуарная деятельность), постановочно-творческий (разработка композиции – подбор музыки, продумывание драматургии будущего номера, отработка движений, раскрытие образа и характера, работа над актерским мастерством) и фестивально-конкурсный (выступления с самостоятельными танцами в совместных концертах, независимые выступления коллектива при наличии программы или отчеты коллектива в конце учебного года, участие коллектива в конкурсах и фестивалях); раскрывается специфика работы Народного хореографического ансамбля «Радость» (состав коллектива – молодые, средние и старшие группы; уровни обучения – начальный, основной и высший; программа обучения – музыкально-двигательные упражнения, музыкальные игры и танцы, элементы гимнастики, классический танец, народный танец, трюки, основы современного танца, постановка концертных номеров; репертуар коллектива – национальные, украинские и современные танцы; награждения – Диплом журнала «Советский балет», грамоты, дипломы лауреата областных, республиканских и международных фестивалей; гастролирование – Болгария, Германия, Франция и США).

Ключевые слова: *детский хореографический коллектив, Народный хореографический ансамбль «Радость».*

SUMMARY

Trigub I., Trigub S. Specificity of Work of Children's choreographic collectives.

The article highlights the specifics of children's choreographic collective which is divided into several stages: the educational (organization of educational process, rehearsal and repertoire activity), staging and creative (composition development – selection of music, thinking through the drama of the future numbers, improvement of movement, image and nature of disclosure , work on the acting skills) and festival-contest (performances with independent dance in joint concerts, independent of the choir in the presence of a program or staff reports at the end of the school year, the team participated in competitions and festivals).

It disclosed The specifics of the work of the People's choreographic ensemble «Radost» (epy members of the community – young, middle and older groups; the training levels – basic, basic and higher education; the training program – musical-motor exercises, musical games and dances, the elements of gymnastics, classical dance, folk dance, stunts, the basics of modern dance, staging the concert room; repertoire – national, Ukrainian and modern dance; awarding – Diploma of the magazine «Soviet ballet», certificates, diplomas of the winner of regional, national and international festivals of touring – Bulgaria, Germany, France and the USA).

So, the specifics of children's choreographic collective is to create favourable conditions for training and systematic educational work, the timely resolution of conflict circumstances through proactive position of the head, taking into account an individual and differentiated approach to each student, feasibility dance repertoire, using an interesting and clear material in techniques in production work, an active participation of children in the festival-competition work.

Thus, the organic combination of all phases of the children's choreographic collective made harmonious development of a personality, the formation of individual creative writing, training for self-employment.

The specific work of the People's choreographic ensemble «Radost» plays an important role in the development of traditional choreography, preservation of national culture and education of the younger generation, the involvement of children to a wide variety of folk dance heritage.

Key words: *children's choreographic collective, the People's choreographic ensemble «Radost».*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бикова О. В. Аналіз дослідження проблеми розвитку творчих здібностей: теоретичний аспект……. 3

Лі Ює Феномен уявлень у структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект…… 14

Пальчик А. О. Концепт чуда в освітньому просторі Польщі: від богословської теорії до академічного знання…… 26

Семенова О. В. Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва…….. 39

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Горських Ю. В. Регіональні особливості підготовки вчителів хореографії в країнах пострадянського простору…….. 50

Зав'ялова О. К. Чеська віолончельна школа в концепті європейської музичної культури XVIII – початку XIX ст……. 61

Сулаєва Н. В., Лещенко М. П. Мистецька освіта України другої половини XVI – середини XVIII століть: формальні й неформальні ознаки…… 75

РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

Андрощук Л. М. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки розгорнутої танцювальної форми як аспект професійної самореалізації в системі хореографічно-педагогічної освіти…… 86

Гекалюк Л. Ю. Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів-хореографів у процесі викладання циклу дисциплін «режисура в танці»……. 96

Криворотенко А. Ю. Прояв творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії як аспекту педагогічної майстерності під час проходження педагогічної практики…… 105

Куценко С. В. Педагогічна майстерність майбутнього вчителя хореографії як гарант ефективності формування творчого потенціалу……. 113

Петрова Ю. В. Народно-сценічний танець як засіб формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів хореографії….. 122

Чен Люсін Сутність творчих якостей студента-вокаліста як педагогічна проблема…… 134

РОЗДІЛ IV. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Ван Чжун Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва вокально-ансамблевим музикуванням школярів у контексті соціалізації особистості……. 144
Демір У. Б. Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики…… 156
Лі Цзяці Специфіка підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення художньо-проектної діяльності…….. 169
Цзяо Їн. Критерії оцінювання стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано……. 181
Чжу Цзюньцяо Критеріальний апарат та його рівневі характеристики формування вокальної культури викладача музичного мистецтва… 191
Юань Янь. Умови самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики……. 201

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Максименко А. І. Методика викладання народно-сценічного танцю в позашкільному навчальному закладі……. 212
Ніколаї Г. Ю. Методичні особливості вивчення творів українських композиторів у підготовці майбутніх учителів музики та хореографії (на прикладі «Космічних алюзій» Олени Чернової)….. 220
Сян Чжао Методика роботи зі школярами на початковому етапі освоєння музичної писемності …….. 230

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Грошовик І. С. Підготовка керівника хореографічного колективу в Уманському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Т. Г. Шевченка…….. 243
Дін Юнь Змістово-структурна характеристика музичної культури молодшого школяра…… 250
Кісель М. Участь учнів початкових класів у музичних міні-концертах та її детермінанти…….. 260
Ткаченко І. О. Особливості хореографічної підготовки фахівців у вибраних вишах Німеччини: порівняльний аналіз…….. 273
Тригуб І. В., Тригуб С. В. Специфіка роботи дитячого хореографічного колективу…… 281

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Быкова О. В. Анализ исследования проблемы развития творческих способностей: теоретический аспект ……. 3

Ли Юе. Феномен представлений в структуре художественно-исполнительской интерпретации произведений: музыкально-педагогический аспект …… 14

Пальчик А. О. Концепт чуда в образовательном пространстве Польши: от богослов ской теории к академическому знанию …….. 26

Семенова Е. В. Теоретическое обоснование структуры критериев и показателей художественно-творческой компетентности будущего учителя изобразительного искусства…… 39

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горских Ю. В. Региональные особенности подготовки учителей хореографии в странах постсоветского пространства ……..……. 50

Завьялова О. К. Чешская виолончельная школа в концепте европейской музыкальной культуры XVIII – начала XIX ст…….. 61

Сулаева Н. В., Лещенко М. П. Художественное образование Украины второй половины XVI – середины XVIII столетий: формальные и неформальные харакеристики ……... 75

РАЗДЕЛ III. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУШЕГО УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФИИ

Андрощук Л. М. Формирование творческого потенциала будущего учителя хореографии в процессе постановки развернутой танцевальной формы как аспект профессиональной самореализации в системе хореографические-педагогического образования…….. 86

Гекалюк Л. Ю. Развитие творческого потенциала будущих педагогов-хореографов в процессе преподавания цикла дисциплин «Режисссура в танце»…… 96

Криворотенко А. Ю. Проявление творческой индивидуальности будущего учителя хореографии как аспекта педагогического мастерства во время прохождения педагогической практики …… 105

Куценко С. В. Педагогическое мастерство будущего учителя хореографии как гарант эффективности формирования творческого потенциала……. 113

Петрова Ю. В. Народно-сценический танец как средство формирования этнокультурной компетентности будущих учителей хореографи……. 122

Чен Люсин Сущность творческих качеств студентов-вокалистов как педагогическая проблема……. 134

РАЗДЕЛ IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Ван Чжун. Подготовка будущих учителей музыки к руководству вокально-ансамблевым музицированием школьников в контексте социализации личности ……. 144
Демир У. Б. Опыт внедрения междисциплинарной координации в практику подготовки будущих учителей музыки …….. 156
Ли Цзяци Специфика подготовки будущего учителя музыки к осуществлению художественно-проэктной деятельности…… 169
Цзяо Ин. Критерии оценивания состояния эстетического развития будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано.. 181
Чжу Цзюньцяо. Критериальный аппарат и его поуровневые характиристики формирования вокальной культуры преподавателя музыкального искусства…….. 191
Юань Янь. Условия самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике……. 201

РАЗДЕЛ V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Максименко А. И. Методика преподавания народно-сценического танца во внешкольных учебных заведениях …… 212
Николаи Г. Ю. Методичсекие особенности изучения произведений украинских композиторов в подготовке будущих учителей музыки и хореографии (на примере «Космических алюзий» Елены Черновой).. 220
Сян Чжао. Методика работы со школьниками на начальном этапе освоения музыкальной письменности…… 230

РАЗДЕЛ VI. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВІ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грошовык И. С. Подготовка руководителя хореографических коллективов в Уманском гуманитарно-педагогический колледж имени Т. Г. Шевченка……... 243
Дин Юнь Содержательно-структурния характеристика музыкальной кудьтуры младшего школьника…….. 250
Кисель М. Участие учеников начальных лкассов в музыкальных мини-концертах и ее детерминанты…….. 260
Ткаченко И. О. Особенности хореографической подготовки специалистов в избранных вузах Германии: сравнительный анализ… 273
Тригуб И. В., Тригуб С. В. Специфика работы детского хореографического коллектива…….. 281

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ART EDUCATION

Bykova O. The analysis of the study of the problem of development of the creative abilities: theoretical aspect …… 3

Li Yue The phenomenon of notion in the structure of performance art and interpretation of works: musical-pedagogical aspect ……. 14

Palchyk A. The concept of miracle in the educational space of poland: from theory to theological academic knowledge ……. 26

Semenova O. Theoretical grounding of the structure of criteria and indicators of art creative competence of future teachers of fine art…… 39

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Gors'kuh Yu. The regional peculiarities of training choreography teachers in post-soviet countries…….. 50

Zavyalova O. The czech cello school in the concept of european musical culture of the XVIII-th and early XIX-th century…… 61

Sulaieva N., Leshchenko M. Art education of Ukraine in the second part of the 16th – mid 18th centuries: formal and non-formal features……. 75

SECTION III. THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY OF A FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHER

Androshchuk L. The formation of the creative potential of future choreography teacher in the process of staging expanded dance form as an aspect of professional self-realization in the system of choreographic pedagogical education……. 86

Gekalyuk L. The development of creative potential of future teachers-choreographers in teaching the cycle of disciplines «Directing in dance»..…… 96

Kryvorotenko A. The manifestation of creative individuality of the future choreography teacher as an aspect of pedagogical mastery during the passage of pedagogical practice …… 105

Kutsenko S. Pedagogical mastery of the future teachers of choreography as a guarantor of the efficiency of formation of the creative potential…… 113

Petrova Yu. Folk-stage dance as means of formation of ethnocultural competence of future teachers of choreography…….. 122

Chen Liuxing The essence of the creative qualities of the student singer as a pedagogical problem…….. 134

SECTION IV. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHER

Wang Zhong. Training of future music teachers in vocal ensemble music-making of schoolchildren in the context of individual socialization…… 144

Demir U. B. Experience in the practical application of interdisciplinary coordination in the training of future musical teacher……. 156
Li Jia Qi. Specificity of training of the future teacher of music to the implementation of artistic and project activity……. 169
Jiao Ying Criteria for evaluating the state of aesthetic development of future music teachers in learning piano……. 181
Zhu Junqiao. Criterial apparatus and its tiered characteristics of formation of vocal culture of music art teacher …… 191
Yuan Yan The conditions self-preparation of future music teachers to teaching practice……. 201

SECTION V. METHODS OF TEACHING ART SUBJECTS

Maksimenko A. Methods of teaching folk stage dance in extracurricular schools…….. 212
Nikolayi G. Methodical peculiarities of study of the ukrainian composers' works in the preparation of music and choreography future teachers (by the example of "Cosmic allusions" Elena Chernova)……. 220
Xiang Zhao The methods of work with the schoolboys on the initial stage of their study of the musical writing…… 230

SECTION VI. CURRENT STATE AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF ARTS EDUCATION

Groshovyk I. Preparation of the leader of choreographic collective in t. shevchenko uman humanitarian pedagogical college…….. 243
Din Yun' The content-structural characteristic of music culture of junior schoolchildren…… 250
Kisiel M. The participation of early school students in musical mini-concerts and its determinants…… 260
Tkachenko I. The peculiarities of choreographic training of the specialists in selected universities in germany: a comparative analysis…… 273
Trigub I., Trigub S. Specificity of work of children's choreographic collectives…….. 281

АВТОРИ НОМЕРУ

Kisiel Mirosław – dr hab., Kiierownik Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych Pedagogika wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Кісєль Мірослав – доктор хабілітований, керівник післядипломних кваліфікаційних студій ранньї допомоги розвитку дитини Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Андрощук Людмила Михайлывна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Бикова Ольга Вікторівна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Ван Чжун – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна)

Гекалюк Людмила Юріївна – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Горських Юлія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Грошовик Інна Петрівна – концертмейстер Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Демір Уткан Байкал — аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна)

Дін Юнь - аспірантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Україна)

Зав'ялова Ольга Костянтинівна – доктор мистецтвознавства, професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Криворотенко Анастасія Юріївна – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Куценко Сергій Володимирович – ст. викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Лещенко Марія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Лі Ює – аспірантка ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Китай)

Лі Цзяці – аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д.Ушинського (Китай)

Максименко Анатолій Іванович – ст. викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Пальчик Андрій Олександрович – кандидат філософських наук, адміністратор Харківської римсько-католицької громади Покрови Богородиці й Св.Рафаїла (Україна)

Петрова Юлія Вікторівна – старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Україна)

Реброва Олена Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Україна)

Семенова Олена Віталіївна – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач кафедри образотворчого мистецтва (Україна)

Сулаєва Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музики, заслужена артистка України, декан психолого-педагогічного факультету, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна)

Сян Чжао – аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Ткаченко Ірина Євгенівна – аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Тригуб Ірина Василівна – заслужений працівник освіти України, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Тригуб Станіслав Вікторович – заслужений працівник освіти України, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Цзяо Їн – аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Чен Люсін – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Чжу Цзюньцяо – аспірант Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (Україна)

Юань Янь – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Наукове видання

Актуальні питання мистецької освіти та виховання
(Current issues of art education)
Збірник наукових праць
Виходить 2 рази на рік
(Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012)

Вип. 1–2 (5–6), 2015

Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

Відповідальний за випуск: А. А. Сбруєва
Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Підписано до друку 28.12.2015.
Формат 60x84/16 Гарн. Times New Romans. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. др. арк. 10,15. Тираж 100 пр. Вид. № 341

Адреса редакції та видавця:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002