



АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

*Збірник наукових праць
Вип. 1 (11), 2018*

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 (11), 2018

Суми – 2018

УДК 37.016:7](082)

А 43

*Затверджено МОН України як наукове фахове видання з педагогічних наук
(Наказ № 1328 від 21.12.2015)*

Редакційна колегія:

Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**)
(Україна);

Анна Валуєва – доктор хабілітований (Польща);

Н. П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Анна Єремус-Левандовська – доктор хабілітований, професор (Польща);

О. К. Зав'ялова – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);

Мірослав Кісель – доктор хабілітований (Польща);

Т. П. Королева – кандидат педагогічних наук, доцент (Білорусь);

Н. Є. Миропольська – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Анетта Пастернак – доктор хабілітований (Польща);

О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна).

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Н. А. Сегеда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Н. Є. Татаринцева – доктор педагогічних наук, доцент (Росія);

Г. Г. Філіпчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);

Ярослав Хаціньський – доктор музикології (Польща);

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

А 43 **Актуальні** питання мистецької освіти та виховання : науковий
журнал : вип. 1 (11) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С.П.,
2018. – 216 с.

Current issues of art education : science journal : vol. 1 (11) / ed. by
H. Nikolai. – Sumy : PPE Tsoma S.P., 2018. – 216 p.

ISBN 978-617-7487-38-7

У збірнику наукових праць відображено результати актуальних досліджень теоретико-методологічних аспектів мистецької педагогіки, проблем формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, вокальної підготовки у системі вищої освіти, методики викладання мистецьких дисциплін, а також наукові пошуки у сфері образотворчого мистецтва та дизайну.

УДК 37.016:7](082)

© ФОП Цьома С.П., 2018

ISBN 978-617-7487-38-7

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.011.3.015.31 – 051:793.3

Т. О. Благова

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФА В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено змістовий компонент професійно-практичної підготовки майбутніх хореографів у структурі закладів вищої хореографічної освіти. Схарактеризовано комплекс професійних компетентностей і особистісних якостей хореографа, необхідних для успішної самореалізації в різних формах організації хореографічної освіти; окреслено шляхи формування виконавської, балетмейстерської та педагогічної майстерності у студентів хореографічних спеціалізацій.

Ключові слова: хореограф, вища хореографічна освіта, професійно-практична підготовка, зміст хореографічної освіти, організаційно-творча робота, хореографічна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна вища хореографічна освіта в контексті створення європейського освітянського та наукового простору повинна забезпечувати ефективну підготовку майбутнього фахівця-хореографа, зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток, здатного плідно працювати в різних формах освітньої та культурно-мистецької галузей. Актуальність осмислення пріоритетів професійно-практичної підготовки хореографів у структурі вишів зумовлена системним підвищенням вимог до фахової компетентності випускників хореографічних спеціальностей різних освітніх рівнів, продиктованим модернізацією форм, методів, технологій та інновацій розвитку хореографічної освіти. Найважливішими серед них постають питання визначення ціннісних і смислових аспектів майбутньої діяльності сучасних фахівців-хореографів, їх особистісного становлення й самовизначення для майбутньої практичної реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні засади професійної підготовки хореографа в умовах вищої хореографічної освіти висвітлені в працях відомих теоретиків і практиків професійної хореографії: Г. Березової, Є. Валукіна, К. Василенка, Ю. Громова, О. Голдрича, Б. Колногузенка, І. Мойсєєва, М. Тарасова, Л. Цветкової, інших відомих фахівців галузі. Професійно-практичний аспект фахової підготовки педагогів-хореографів, авторські методики й технології хореографічного навчання висвітлюється в наукових розвідках Л. Андрощук, С. Забрєдовського, С. Зубатова,

О. Калініної, Б. Колногузенка, Л. Макарової, В. Нікітіна, Г. Ніколаї, О. Ребрової, Т. Сердюк, О. Шамрової, М. Юр'євої та ін. Однак, на етапі модернізації розвитку вищої хореографічної освіти відчувається недостатність теоретичних і практичних розробок з окресленої проблематики, що зумовлює актуальність представленої публікації.

Метою статті визначаємо дослідження специфіки професійно-практичної підготовки майбутніх хореографів у структурі закладів вищої хореографічної освіти; аналіз комплексу професійних компетентностей і особистісних якостей хореографа, необхідних для успішної самореалізації в різних формах організації хореографічної освіти; визначення шляхів формування виконавської, балетмейстерської та педагогічної майстерності у студентів хореографічних спеціалізацій.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка студентів-хореографів, маючи інтегральний і синкретичний характер, (зумовлений природою хореографічного мистецтва), потребує комплексного підходу щодо її організації, визначенні форм, методів, змісту навчально-освітнього процесу. Комплексна професійна підготовка студента-хореографа до різноаспектної хореографічної роботи в системі загальної, додаткової чи професійної освіти спрямована на формування в нього специфічних фахових і загальнопедагогічних компетентностей, загальної та професійної культури, художньо-образного мислення, індивідуального стилю роботи, творчого ставлення до професії, здатності до ефективної різноаспектної хореографічної діяльності й постійного професійного вдосконалення [1].

В основі компетентнісної моделі випускника-хореографа, розробленої дослідницею М. Юр'євою, закладено бінарну класифікацію, що складається з двох основних груп компетенцій: універсальних (загальних) і професійних. До першої групи вчена відносить загальнонаукові, загальнокультурні, соціально-особистісні й інструментальні компетенції. Другу (професійну) групу складають загальнопрофесійні та профільно-спеціалізовані компетенції. Кожна із запропонованих груп загалом аргументовано ілюструє багатовимірність процесу фахової підготовки хореографа у вищій школі [6, с. 51–52].

Отже, професійні компетентності хореографа є органічним поєднанням сутнісних фахових характеристик (універсальних і вузькопрофесійних), особистісних значущих якостей і здібностей, необхідних для реалізації в професійній сфері. Вони охоплюють цілий спектр структурних елементів, в основі яких – теоретико-практичні й методичні знання та сформовані на цьому ґрунті стрижневі групи фахових умінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, креативні, організаторські та спеціально-хореографічні. Саме на розвиток сукупності цих компетентностей спрямований увесь комплекс організаційних форм, засобів, фахових методик системи професійної підготовки майбутнього хореографа в умовах закладів вищої школи.

Практико-орієнтований характер хореографічної освіти, визначений «специфікою танцювальної діяльності та її приналежністю до сценічності» (за М. Юр'євою) [6], обумовлює той факт, що пріоритетом у процесі підготовки майбутніх педагогів-хореографів, поряд із теоретичним навчанням, залишається професійно-практичне становлення в галузі хореографічного мистецтва, яке реалізується в різних формах виробничого навчання (практичних, лабораторних, індивідуальних занять, семінарів, майстер-класів, конкурсів, концертних заходів) і спрямовується на оволодіння студентами комплексом фахових умінь і навичок (виконавських, педагогічних, балетмейстерських).

Зокрема, важливим складником вищої хореографічної освіти є підготовка майбутнього хореографа до різних видів роботи в танцювальному колективі, зокрема й до організаційно-творчої. Адже танцювальні колективи – найбільш затребувана форма організації хореографічної активності випускників-хореографів – в умовах сьогодення є важливими інститутами соціального, художньо-естетичного, морального й фізичного виховання різновікової категорії їх учасників. Різноманітність функційних ролей керівника танцювального колективу призводить до необхідності оволодіння ним сукупністю компетентностей для забезпечення фахової діяльності: хореографічно-педагогічної, творчо-постановчої, управлінської, психологічної тощо. Тож, виникає гостра потреба забезпечення майбутніх керівників танцювальних колективів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними технологіями організаційно-творчої роботи в галузі професійної та додаткової мистецької освіти.

Узагальнюючи концепти актуальних наукових розвідок сучасних науковців і практиків вищої освіти (Н. Бугаєць, В. Видрина, В. Волчукової, Н. Гусевої, О. Голдрича, С. Забрєдовського, Б. Колногузенка, А. Короткова, О. Ліманської, А. Тимофєєва, П. Фриза та ін.), визначаємо сутність поняття «організаційно-творча робота» як багатовимірний процес, сукупність ефективних дій, що призводять до утворення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками й педагогами колективу, спрямованих на створення та репрезентацію хореографічних творів. Організаційно-творча робота з хореографічним колективом має визначену структуру, органічно поєднує різні види професійної діяльності: 1) управлінську; 2) навчально-тренувальну; 3) організаційно-педагогічну; 4) творчо-постановчу; 5) самоосвітню [4, с. 2–3]. Результативність функціонування хореографічного колективу зумовлюється низкою чинників, ключовий серед яких – високий рівень професійної компетентності керівника, володіння ним загальнопедагогічними та професійно-творчими знаннями й умінями для забезпечення вказаних видів фахової активності.

У кожного керівника-хореографа сформована певна модель управлінської діяльності, яка й визначає стиль керівництва, охоплює систему принципів, норм, методів і прийомів впливу на учасників колективу з метою ефективного здійснення різноаспектної діяльності й

досягнення поставлених цілей. Схильність до сповідування певного стилю керівництва (авторитарного, ліберального чи демократичного) зумовлена психологічними якостями особистості, умовами, у яких відбувалося професійне становлення керівника тощо. Проте її не слід вважати абсолютною, оскільки з плином часу хореограф-керівник під впливом різноманітних чинників здатний опановувати принципово нові моделі, стиль, культуру взаємодії з учасниками колективу.

Процес управління (хореографічного менеджменту) хореографічним колективом (організаційна робота), як педагогічно-творча система, передбачає постановку цілей і планування. Основою управління є планування, сутність якого полягає у визначенні основних видів діяльності в колективі, організації заходів з урахуванням конкретних виконавців і термінів виконання. Метою планування роботи хореографічного колективу є вироблення стратегії та єдності дій з усіма учасниками хореографічно-педагогічного процесу; установа термінів реалізації рішень; уточнення пріоритетних напрямів, рішень, етапів досягнення цілей. Тож, у роботі керівника хореографічного колективу виокремлюють перспективне (відображує цілі та дії на майбутнє від року до трьох), календарне (складається на місяць) і поточне планування [3, с. 9–10].

Виходячи з цього, однією з актуальних проблем підготовки майбутнього хореографа-керівника для забезпечення хореографічного менеджменту визначаємо сформованість у нього професійно важливих, соціально та психологічно необхідних якостей для управлінської діяльності. Вирішальний вплив на управлінську діяльність мають особистісні якості керівника. У психологічному аспекті вони залежать від здібностей, характеру, професійного досвіду. Це складні багатогранні феномени, конкретні вияви яких залежать від дії різних чинників. Якості керівника-хореографа умовно можна класифікувати на психологічні, інтелектуальні, професійні, соціальні. Попри те, що більшість якостей є універсальними, їх пріоритетність, однак, залежить від багатьох чинників. Зокрема, для хореографа-управлінця найчастіше виокремлюють такі обов'язкові якості: відповідальність; особистісну гідність; відкритість для інновацій; гнучкість і креативність у розв'язанні завдань; упевненість у прийнятті рішень; розуміння ситуації, гостре відчуття часу, подій; високу працездатність; постійне прагнення до саморозвитку й самоосвіти; комунікабельність; повагу до колег і учасників колективу.

Особливості управлінської діяльності керівника хореографічного колективу характеризують і специфічні інтегральні чинники, які, на думку психолога В. Третяченко, зумовлюють необхідність формування в нього таких якостей, а саме: 1) адаптаційної мобільності – чинника, що визначає місце й роль особистості в міжособистісній взаємодії в соціальних групах, її статус, позицію у структурі ділових відносин, прагнення впливати на інших, схильність до неперервних якісних змін умов праці, здатність протистояти дестабілізуючому впливові негативних форм поведінки тощо;

2) емоційного лідерства, що виявляється під час взаємодії в неформальних групах, які діють у хореографічному колективі; 3) ділового (інструментального) лідерства, що виявляється під час розв'язання проблемних ситуацій у неформальних групах колективу; 4) здатності до інтеграції соціальних функцій (ролей), пристосування поведінки особистості до рольових очікувань інших учасників групи, виявляється в умінні бути неформальним емоційним лідером і менеджером; 4) контактності, що реалізується через здатність до встановлення позитивних соціальних контактів, відкритості у спілкуванні, прагненні утвердитись, схилити людей до себе, вмінні розв'язати конфліктну ситуацію здатності переконувати; 5) стійкості до стресу, емоційної напруженості управлінської роботи, яка активізує роль емоційних регуляторних механізмів у структурі особистості керівника [5, с. 30].

У хореографічному колективі формується також особливий тип міжособистісних відносин, для яких керівникові необхідно створити сприятливі умови для забезпечення високої згуртованості, міжособистісного спілкування, високої референтності учасників у ставленні один до одного, об'єктивності у прийнятті відповідальності за результати спільної творчої діяльності. Отже, здійснюючи керівництво хореографічним колективом, педагог завжди має бути готовим до розв'язання комплексу стратегічних і щоденних робочих завдань, серед яких основними є: сприяння розвитку мотивів єднання та згуртування учасників, створення умов для реалізації індивідуальності кожної особистості, зростання її самостійності та творчої самобутності. Ціннісний зміст співпраці та співтворчості керівника з вихованцями є індикатором педагогічного потенціалу хореографічного колективу. Зауважимо, що проаналізований перелік фахових характеристик хореографів-керівників не вичерпує усього спектру для здійснення організаційно-творчої роботи. До того ж, їх типологія є умовною, адже кожна конкретна педагогічна ситуація вимагає від керівника креативних рішень, вияву відразу кількох професійних якостей за домінування однієї з них.

Важливо, що у структурі вищої хореографічної освіти окреслені завдання професійно-практичної підготовки майбутніх хореографів-менеджерів реалізуються не лише у процесі опанування ними навчальних курсів (передусім «Методики роботи з хореографічним колективом»), але й у системі комплексу виробничих практик зі спеціальності. Зокрема, цінність такої активної форми професійного навчання полягає в тім, що саме практики забезпечують закріплення та інтеграцію сформованих теоретичних знань, набутих практичних умінь і навичок з методик викладання дисциплін хореографічного циклу в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності [2, с. 49]. Спрямовані на формування в майбутнього викладача-хореографа фахових компетентностей організатора, балетмейстера, педагога-хореографа, керівника хореографічного колективу, практики передбачають

ознайомлення зі специфікою функціонування хореографічного колективу в умовах позашкільного (спеціалізованого мистецького) навчального закладу; вдосконалення професійних умінь, необхідних для здійснення різних форм організаторської, адміністративної, управлінської та методичної діяльності в системі позашкільної (мистецької) освіти [2, с. 50].

Необхідним складником підготовки хореографів в умовах вищої школи визначаємо також формування в них професійно-практичного досвіду створювача, постановника, реставратора танцювального твору. Серед нормативних дисциплін, сфокусованих на вихованні комплексу балетмейстерських компетентностей, укажемо такі: «Підготовка концертних номерів», «Композиція і постановка танцю», «Теоретичні засади режисури культурно-мистецьких проєктів», «Мистецтво балетмейстера», «Хореографічний ансамбль». Програмні результати навчання з означених курсів відбивають єдність теоретичної та практичної готовності балетмейстера-педагога до професійної діяльності та включає в себе сукупність спеціально-предметних знань, виконавських умінь, особистісних характеристик, як-от: знання видів, форм, жанрів хореографічного мистецтва; розуміння основних законів драматургії та готовність їх застосувати в хореографічній діяльності; здатність сприймати хореографічний твір як мистецьке явище, розуміння його художньої своєрідності, особливостей балетмейстерського стилю; здатність розглядати хореографічний твір у контексті розвитку загальної хореографічної культури; знання принципів роботи балетмейстера зі створення хореографічного образу; володіння основними принципами розбору танцю за записом, створення танцювальних етюдів, сюжетних і безсюжетних танців; готовність працювати над постановкою цілісних концертних програм, культурно-мистецьких проєктів.

Нормативний складник змісту хореографічної підготовки в структурі вишів доповнюють варіативні навчальні курси, що підсилюють зміст професійно-орієнтованого навчання, є логічним продовженням нормативного циклу та спрямовані на формування вузькопрофесійних компетентностей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця, а саме: удосконалення практичних умінь у галузі хореографічного виконавства, танцювальної імпровізації, роботи з рухом та його формами; виховання відчуття стилю й жанру, розуміння сутності сценічного часу й динаміки сценічного простору; володіння законами режисури; розширення досвіду практичної художньо-освітньої діяльності, практичних навичок творчої роботи з різновіковими хореографічними колективами. Тематика професійно-орієнтованих спецкурсів і спецпрактикумів щорічно визначається профільною кафедрою та висвітлює актуальні проблеми розвитку хореографічного мистецтва, інноватику методик викладання хореографії, творчий досвід авторських танцювальних шкіл тощо [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що різноаспектність представлених

компетентностей хореографа ілюструє достатньо широкий їх діапазон і поліфункційність. Професійно-практична підготовка майбутніх хореографів до різних видів професійної активності (організаційно-творчої, балетмейстерської, педагогічної) у закладах вищої освіти створює можливості для освоєння студентами значущих фахових компетентностей, необхідних для успішної реалізації у професії. Перспективними напрямками подальших досліджень із визначеної проблематики є аналіз комплексу навчальних технологій, підходів, змісту, форм, методів фахової підготовки хореографів в умовах вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благова, Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського університету. Випуск 50. Педагогічні науки*. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf.
2. Благова, Т. О. (2017). Професійно-практична підготовка хореографа в умовах вищої педагогічної освіти. *Мистецтво та освіта*, 1 (83), 48–52.
3. Гусева, Н. Ф. (2009). *Организационный ресурс руководителя творческого коллектива*. Сыктывкар: Коми республиканский колледж культуры им. В.Т. Чисталева.
4. Тимофеев, А. А. (2011). *Методические указания по дисциплине «Организационно-творческая работа с хореографическим коллективом»*. Саратов.
5. Третьяченко, В. В. (1997). *Соціально-психологічні механізми формування й розвитку колективних суб'єктів управління* (автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05). К.
6. Юрьева, М. Н., Макарова, Л. Н. (2010). Компетентностная модель выпускника-хореографа. *Высшее образование сегодня*, 4, 50–53.

РЕЗЮМЕ

Благова Т. О. Приоритеты профессионально-практической подготовки хореографа в условиях учреждений высшего образования.

В статье исследован содержательный компонент профессионально-практической подготовки будущих хореографов в структуре высших учебных заведений. Охарактеризован комплекс профессиональных компетентностей и личностных качеств хореографа, необходимых для успешной самореализации в различных формах организации хореографического образования; намечены пути формирования исполнительского, балетмейстерского и педагогического мастерства студентов хореографических специализаций. Указано, что актуальность осмысления приоритетов профессионально-практической подготовки хореографов в структуре вузов обусловлена системным повышением требований к профессиональной компетентности выпускников хореографических специальностей различных образовательных уровней, продиктованным модернизацией форм, методов, технологий и инноваций развития хореографического образования. Проанализированы современные тенденции формирования содержания профессионально-практической подготовки хореографа в условиях высшей школы. Определено, что этот процесс реализуется в различных формах обучения, обеспечивается при изучении дисциплин нормативного и вариативного циклов, направляется на овладение студентами комплексом профессиональных умений и навыков (исполнительских, педагогических, балетмейстерских). Многоаспектность представленных компетентностей будущих хореографов иллюстрирует

достаточно широкий диапазон их функциональности – готовности к различным видам профессиональной активности (организационно-творческой, балетмейстерской, педагогической). Перспективными направлениями дальнейших исследований по определенной проблематике является анализ комплекса учебных технологий, подходов, содержания, форм, методов профессиональной подготовки хореографов в условиях высшей школы, необходимых для успешной реализации в профессии.

Ключевые слова: хореограф, высшее хореографическое образование, профессионально-практическая подготовка, содержание хореографического образования, организационно-творческая работа, хореографическая деятельность.

SUMMARY

Blahova T. O. Priorities of professional-practical training of the choreographer in conditions of institutions of higher education.

The content component of professional-practical training of the future choreographers in the structure of higher education institutions is revealed in the article. The complex of professional competences and personal qualities of the choreographer, which are necessary for successful self-realization in various forms of organization of choreographic education, is characterized; the ways of forming performing, choreographic and pedagogical mastery of students of choreographic specializations are outlined. It is pointed out that relevance of comprehending the priorities of professional-practical training of choreographers in the structure of higher education institutions is due to the systematic increase in the requirements for the professional competence of graduates of choreographic specialties at various educational levels, dictated by modernization of the forms, methods, technologies and introduction of innovations in the development of choreographic education. The modern trends in formation of the content of professional-practical training of the choreographer in conditions of the higher school are analyzed. It is determined that this process is realized in various forms of training, it is provided while studying the disciplines of the normative and optional cycles, is directed at mastering by students of a complex of professional skills (performing, pedagogical, choreographic). The multidimensionality of the presented competences of the future choreographers illustrates a rather wide range of their functionality – readiness for various types of professional activity (organizational, creative, choreographic, and pedagogical). Perspective directions of further research on a certain problematic is the analysis of a complex of educational technologies, approaches, content, forms, methods of professional training of choreographers in conditions of a higher school, necessary for successful realization in the profession.

Key words: choreographer, higher choreographic education, professional-practical training, content of choreographic education, organizational-creative work, choreographic activity.

УДК 37:7]:111.852(091)

А. М. Гордаш

Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського

АНТИЧНІ ВИТОКИ КАТЕГОРІЇ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В СУЧАСНОМУ ТЕЗАУРУСІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано доцільність виявлення специфіки античного трактування поняття «художня майстерність», визначено його методологічне значення в контексті збагачення наукових знань у тезаурусі мистецької освіти.

За допомогою аналізу й синтезу естетичних поглядів Платона й Аристотеля щодо природи мистецтва з'ясовано сутність художньої майстерності, за методами абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення систематизовано натуралістичний, вольовий і раціональний підходи до розуміння цього поняття в епоху античності, що ґрунтуються на таких критеріях його смислового позначення, як технологічність, ейдологічність і телеологічність. Окреслено перспективу подальших студіювань у напрямі екстраполювання античних витоків категорії художньої майстерності на мистецтвознавчу й педагогічну концептосфери для розгортання ретроспективи становлення її образотворчого базису й розширення термінологічних меж сучасного тезаурусу мистецької освіти.

Ключові слова: античність, художня майстерність, ремесло, техніка, мистецька освіта, тезаурус.

Постановка проблеми. У сучасній мистецькій освіті особливого значення набуває запас понять, що характеризує ґносеологічне поле студіюваних дисциплін та професійні якості майбутніх фахівців різного профілю. Саме ним позначається категорія тезаурусу як наукової мови, що охоплює поняття, терміни, знаки, символи тощо. Така специфічна «мовна скарбниця» передбачає створення тематичних словників для тлумачення різноманітних термінолексем. Для цього активно використовується тезаурусний підхід, наукова методологія якого ґрунтується на визначенні термінологічної повноти галузевого наукового дискурсу, аргументованості трактування важливих понять, їх відповідності історично сформованим категоріям і творчому переосмисленні окремих неоднозначних дефініцій у ґрунтовній герменевтичній концептуалізації.

У контексті реалізації окресленого підходу заслуговує на увагу лексема «художня майстерність», що на теренах теорії та практики сучасної мистецької освіти дедалі стрімкіше втрачає свою значущість як найважливішої професійної якості митця. Натомість історично створена

форма будь-якого твору мистецтва – це свідчення художньої майстерності та традицій різних епох, що є джерелом антропологічних знань для окреслення грандіозної траєкторії руху людського духу.

Відтак, перед гуманітарною наукою сучасна мистецько-освітня ситуація ставить чимало проблемних запитань. Серед них – глибоке осмислення ключових категорій для формування оновленого категоріального апарату мистецької освіти в цілому та художньої педагогіки, зокрема. Це зумовлено тим, що численні явища різних напрямів сучасного мистецтва не завжди підлягають адекватному аналізу в усталених естетико-мистецтвознавчих і психолого-педагогічних термінах. Насамперед, це стосується категорій «майстерність», «ремесло», «техніка» тощо, сутність яких із прадавніх часів ґрунтувалася на певних засадах їх концептуалізації. Тому виявлення специфіки античного розуміння такого ключового поняття, як «художня майстерність» має важливе наукове значення для його подальшої проекції в естетичну, мистецтвознавчу й педагогічну площини.

Аналіз актуальних досліджень. Художня майстерність була предметом філософських студій Т. Адорно, М. Бахтіна, В. Бичкова, Б. Віппера, О. Кривцуна, Д. Ліхачова, Ф. Лосєва, Ю. Лотмана та ін. У культурологічному контексті генезу цієї категорії порушено в роботах М. Алпатова, А. Веселовського, Е. Голосовкера, С. Ейзенштейна, Б. Негоди, А. Потебні, Т. Рібо та ін. У локусі рецептивно-інтерпретувального мистецтвознавства заслуговують на увагу наукові доробки Г. Вьольфіна, Б. Гаспарова, А. Ефроса, Н. Злиднєвої, М. Імдаля, О. Коваля, Є. Роттенберга, Ю. Степанова, В. Фещенко та ін. Окремі психологічні аспекти майстерності особистості митця з належною повнотою висвітлено в дослідженнях Є. Басіна, Е. Гомбріха, Г. Зіммеля, В. Кузіна, Т. Ліппса, В. Мазепи, А. Пономарьова, Б. Теплової та ін. У своїх працях ці та інші автори прямо чи опосередковано зверталися до спадщини античних мислителів.

У контексті порушеної проблеми особливе значення має аналітичний огляд філософських концепцій античності, що міститься в працях таких сучасних естетиків, як О. Дубова, В. Жуковський, Л. Ісьянова, О. Коннов, М. Онопрієнко, Н. Нікітіна, В. Татаркевич, А. Царенок, Ю. Юхимик та ін. Останнім часом є спроби з'ясувати сутність художньої майстерності в контексті вузької спеціалізації митця з опорою на фрагментарні матеріали філософської спадщини Стародавньої Греції. Вони містяться в публікаціях Т. Безгодової (живопис), А. Мухіна (архітектура), О. Чурсінової (техніка), В. Ходоровського (музика), Д. Шарикова (танець) та інших авторів. Однак, у наявних наукових джерелах бракує цілісного уявлення про сутність художньої майстерності у вимірах естетико-філософської методології античної доби.

Мета статті – з'ясувати філософські позиції античних мислителів щодо сутності категорії художньої майстерності для її подальшої проекції в площину мистецтвознавчого й педагогічного осмислення.

Методи дослідження. У межах теоретичної концептуалізації категорії художньої майстерності використано аналіз і синтез для виявлення сутності цього феномену; метод абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення з метою систематизації підходів до осмислення порушеної проблеми й формулювання висновків і перспектив подальшого її дослідження.

Виклад основного матеріалу. Категорія художньої майстерності має свої витoki ще з епохи Античності. Її сутність першим розглянув Платон. В особі митця він вбачав божественне начало, але наголошував на тому, що якщо вона не обізнана з ремеслом, то й сама не є ремісником. Філософ був переконаний, що одна лише майстерність не робить художника митцем. Визнаючи те, що без знань правил мистецтва неможливо обійтися, він ствердно заявив: «художником треба народитися» [8, с. 7]. З цією думкою надалі погодились усі представники тодішньої естетики, порушивши одне з її фундаментальних питань про сутність художнього генію.

Вважаючи космос образом найпрекраснішого та найдосконалішого, єдиного й однорідного Бога, Платон вбачає в божественному схожість із ремеслом: «Невже вважатимемо, що бог стоїть нижче за смертних ремісників, які чим кращі самі, тим ретельніше й досконаліше, завдяки лише мистецтву, виконують і малу, і велику роботу відповідно до свого фаху? ... Позаяк ... будь-який вправний ремісник усе робить заради всього цілого і спрямовує все до спільного блага» [7, с. 783–784]. Ця аналогія в античній свідомості ідентифікується з майстром-деміургом, який, поєднуючи ідеї та матерію, утворює різноманітність і гармонію світу. Саме тому космос для стародавніх греків поставав як «ідеально сформований результат певного універсально-космічного ремесла» [5, кн. 1, 445]. Водночас, у їхньому уявленні така універсалія поширюється й на людину, оскільки вона створює прекрасні й корисні речі. Відтак, принцип творчого становлення космічної гармонії спроектовано в площину людської діяльності, що в категорії «техне» як мистецтва та майстерності стосувалося життєвого устрою суспільства – знаряддя праці, предмети домашнього вжитку, зброя, живопис, скульптура, архітектура тощо.

Задовольняючи свої життєві інтенції рукотворними речами, стародавні греки протиставляли природу у формі вихідного образу (оригіналу) із мистецтвом (художнім і технічним) як його тіні чи копії. Для них людський витвір (техне) у зіставленні з природою – це «завжди дрібне, безсильне, безпомічне творіння, нікчемне мавпування» [6, с. 578–579]. Так, Платон розрізняв три види вмінь стосовно кожної речі: її виготовлення, використання й зображення. Художника він вважав майстром, але в контексті відтворювача речей, тобто імітатора виробів ремісників, аргументуючи це тим, що, зображаючи вироби кравця, столяра, коваля, зброяра, будівельника, гончаря та ін., сам митець

«нічого не розуміє в цих ремеслах» [9, с. 354–358]. Відтак, особа митця мала другорядне значення. Приміром, скульптура Мірона «Дискобол» в ту епоху сприймалася як досконалий виріб ремісника, а не як геніальний художній витвір. Це стосувалося й іконопису: вважали, що ніхто не здатний осягнути Божий образ, а лише в інструментальний спосіб відтворити деяку його подобу.

Мистецтво доби античності розглядалося як засіб, інструмент, ремесло. Наприклад, архітектора вважали ремісником. Мислителі того часу навіть не припускали те, що майстерність ремісника може стосуватись ідеї прекрасного. Платон наголошував, що людині настільки ж властиво захоплюватися архітектурою, скільки й зневажати архітектора. Іншими словами, творцем архітектури не є людина-автор, а дещо існуюче поза нею: ідея, форма, гармонія, краса.

За Платоном, в ієрархії значущості творчої діяльності майстрів, художник посідає третє місце. Адже він не знає, якими повинні бути, наприклад, поводи та вуздечка. Цього не знають навіть і ті, хто виготовив їх. Ремісників філософ ставить на друге місце. На першому місці, найближче до істини, «лише той, хто вміє ними користуватися, тобто вершник» [9, с. 358]. Ця диференціація була зумовлена переконанням античного мислителя в тому, що ніхто з митців і ремісників не створює саму ідею, яка і є сутністю всіх речей. Тому вся діяльність майстрів – це «одна лише видимість, а не справді сутнісні речі» [9, с. 352]. Таке ставлення Платона до художників і майстрів. Однак, велич генія мислителя полягає в тому, що він побачив у них мистецтво. Техне – ремесло – ось той рід діяльності, до якого воно належало. Відокремивши його від ремесла, моралі, філософії, античний філософ започаткував осмислення цього дивного феномена.

Мистецько-філософську спадщину Платона конструктивно переосмислив його учень Аристотель. Розгортаючи теорію творчості, античний філософ використовував поняття «пойесис», що позначає доцільну виробничо-технічну діяльність із її результатом у формі «гарного твору» як характеристики майстерності. У розумінні мислителя вимоги, що ставляться до мистецтва, є вимогами до будь-якої майстерності й уміння. Вони лише конкретизовані стосовно певного його виду. «Мистецтво (техне), зазначає Аристотель, слід віднести до творчості, а не до діяльності. Воно є звичкою, що відповідна справжньому розуму» [8, с. 16]. Тобто йдеться про знання сутності речей.

Обстоюючи ідею про те, що мистецтво наслідує природу, Аристотель акцентує на логіці предметної діяльності митця, який запозичує у природи її формотворчий принцип. «Майстер наслідує те, як діє природа, а не те, що вона продукує» [8, с. 17]. Очевидно, вважаючи цю аналогію беззаперечною, мислитель утверджує принципи творчості в категорії «техне» як побудови художньої форми й розвитку природного організму, що підлягає універсальній логіці цілепокладання. Відтак, «техне» належить до розряду «заради чого» – спрямованість на створення

функційних речей згідно з істинним розумом, що характеризує провідну когнітивну характеристику художньої майстерності творця.

Термін «τέχνη» у перекладі з давньогрецької мови має полісемантичний зміст у категоріях ремесла, мистецтва, майстерності й уміння. Згідно досліджень Ф. Лосева, стародавні греки мистецтво й ремесло ототожнювали. Для них мистецтво в значенні ремесла не було образливим і, зазвичай, вони пишалися тим, що є ремісниками. «Ремесло – це одухотворена, одушевлена річ, воно не відрізняється від мистецтва» [4]. Окрім цього, слово «техне» грецькі майстри розуміли в сенсі знання та пов'язували його з поняттям «ἐπιστήμη» (епістеме – вміння орієнтуватися, розбиратися в чомусь), на досягненні якої ґрунтується наука та практичне ремесло. У цьому значенні техне сприймалося як сакральна мудрість, яку може досягнути лише знаюча людина. Те ж саме ремесло, виконане рабом, називалося роботою та трактувалося як механічне. Раби, тобто «незнаючі», можуть створити річ, але не можуть досягнути її сутності.

Осмислюючи античне трактування поняття «техне», О. Чурсінова доходить висновку, що воно, розглядалося в контексті співвідношень теоретичної, практичної та продуктивної діяльності й, передусім, прочитувалось як управність, мистецькість [11, с. 81].

Діяльність майстра, за Аристотелем, являє собою реалізацію деякого задуму, перебіг якої відбувається від цілого до частин. Ця цілісність є уявою про бажаний результат, що «вітає» перед розумовим поглядом майстра та визначає порядок і співвідношення частин, миттєвостей реалізації [8, с. 23]. На переконання філософа, уява не є відчуттям, вона не належить до жодної із таких здібностей, як пізнання й розум, а є рухом, що виникає від відчуття в дії. Тут ідеться про виникнення образів – психічних посередників між внутрішнім світом пізнання й зовнішнім світом матеріальної реальності. При цьому основними метафорами, якими послуговувався мислитель для позначення процесів виникнення образів, є «написання», «накреслення», «малювання». Звідси й зароджується поняттєвий апарат категорії композиції як творчого акту за логікою його цілі щодо досягнення того-таки бажаного результату створення матеріальної речі з її образним ладом.

Згідно з Платоном, «принадність кожної речі, чи то начиння, тіло, душа або будь-яка жива істота, виникає у всій своїй красі не випадково, а через злагодженість, через правила того мистецтва, яке їй притаманне» [10, т. 1, с. 348]. Категорія впорядкованості стосується єдності складників мистецького твору. На цьому також наголошує Аристотель, піклуючись про те, щоб «єдність і цілісність ... не губилися для глядачів», щоб логіка розвитку дії була дана в єдиному акті споглядання, виступала і як предмет пізнання, і як предмет емоційного ставлення. Ця вимога до твору бути побудованим з урахуванням здатності сприйняття й із кута зору суб'єкта є принципом художньої єдності. Якщо всі вимоги виконані, то твір має справити враження,

«подібного до єдиної та цілісної живої істоти» [8, с. 43]. Саме цим контекстом позначались античні витoki категорії гармонії, що, передусім, розглядалася в руслі космоцентризму.

У контексті поняття «техне» в античній філософії утверджується думка про продукування такого нового, чого немає у природі, що стосується діяльності людини. Мотиваційним чинником цього процесу вважався розум, що за своєю сутністю є технологічним, бо він неодмінно генерує задум, ідею для створення чогось штучного, але об'єктивно ціннісного.

Загалом Аристотель відстоював думку про те, що все існуюче у світі є твором мистецтва, позначеним такими поняттями, як «лад», «порядок», «злагода» і «краса». Він був переконаний, що в кожній матеріальній речі міститься певна ідея (ейдос), а її реалізація має безпосереднє відношення до майстерності митця, ступінь художності творів якого залежить від дотримання принципів матерії, форми, діючої причини й певної доцільності.

Слід зазначити, що в античній філософії ейдетичне підґрунтя акту творення невіддільне від індивідуальної творчості душі митця. Так, Аристотель стверджує, що природа художнього твору залежить від людини-творця [3, с. 54], яка прагне добробуту для інших, а сама наділена хистом або природою (відповідно – здатна до перевтілення, уподібнення до неї), або ж ладна відчувати єднання з енергією [3, с. 664]. Мислитель був переконаний, що художнє пізнання ейдосу відбувається завдяки спогляданню розуму та його контакту з реальним життям почуттів, а також через уявлення. У цій концептосфері перевага все ж таки надається розумові, що здатен піднятися над афектами й освітити їх «за аналогією до світла».

Роздуми про виразність дійсності й мистецтва знайшли своє втілення в аристотелівській теорії мімезису (μίμησις – наслідування, відтворництво), провідним концептом якої є селекція явищ видимого світу для відтворення невидимих смислів специфічним способом уподібнення, що є творчістю людини. За Аристотелем, художник є внутрішньо вільним у виборі предметів, засобів і способів своєї творчості. У його творі «Про мистецтво поезії» йдеться про те, що дехто наслідує багатьох речей при їхньому відтворенні фарбами й формами, одні – завдяки майстерності, інші – за навичкою, а ще інші – завдяки природному дарові [1, с. 40]. Саме цим підкреслено важливість наслідування як природної обдарованості митця, так і його техніки, що набувається у формі навичок (майстерності в цілому).

Поняттям «мімезис», згідно з Аристотелем, охоплено практично всі основні способи творення художнього образу. Не вдаючись до трактування мімезису як натуралістичного, механічно-копіювального художнього методу, філософ убачає у навколишній дійсності статус бажаного та плідного для подальшого художнього переосмислення першообразу. Саме тому за митцем визнається безумовне право художньої трансформації початкового матеріалу: «Навіть якщо йому доведеться зображати те, що насправді сталося, він,

однак, залишається поетом, бо ніщо не заважає тому, щоб деякі з подій, що сталися, були такими, якими вони могли би бути за вірогідністю та можливістю; у цьому розумінні він і буде їхнім творцем» [2, с. 302].

Обґрунтовуючи сутність мімезису як універсального принципу художнього формотворення, Аристотель класифікує різні види «наслідувальних мистецтв», до яких належать основні роди поезії, інструментальна музика, танець, живопис, скульптура. Вони поділяються за предметом наслідування (що наслідують) та засобами, якими це наслідування здійснюється (як наслідують). У трактуванні філософа, мімезис є вільним продукуванням майстром художніх образів на основі сприйнятих формальних ознак природних явищ. Він ґрунтується на діях відтворення (копіювання, імітації, відображення тощо) для індивідуального надання смислових акцентів явищам на протизагад «платонівському» прямому копіюванню природних форм. При цьому повноту актуалізації міметичного принципу художньої творчості надає естетичний ідеал у контексті органічності й цілісності, схоплених митцем в індивідуальному образі. Такий ейдос постає досконалим образом і явищем-зразком, у якому відповідно до принципів мімезису, відтворюється різноманіття форм освоєння дійсності. Саме тому мімезис слід розуміти як відтворення конструктивної здатності природи в доступній для митця сфері, що слугує основою для досягнення справжньої художності творів і запорукою її постійного оновлення.

У контексті художньої діяльності в епоху античності будь-який вид мистецтва розглядався як ремісництво за правилами «техне», що підлягало оцінці згідно з імперативом майстерності, тобто рівня практичного володіння правилами та прийомами наслідування їх. При цьому регламентарна форма художнього авторства втілювалась у постаті майстра-виконавця певного завдання, що слугувало незаперечною межею креативного самообмеження. Провідними вимірами художності визнавалися «реміснича» дихотомія «автор – матеріал» та канонічна «правильність» твору, ототожнена з майстерністю митця. Припускалося, що виконання мистецької речі може вдосконалюватися до канонічної межі зразковості.

Здатність автора художнього твору викликати у власній душі почуття, афекти, стани, які він прагне зобразити, є неодмінною умовою правдивості мистецтва й показником його майстерності. Доведення твору до необхідного рівня достовірності зумовлюється цілковитою єдністю психоемоційних станів автора з відтворюваним образом: «Найбільше довіри викликають ті поети, у яких одна природа у пристрастях [із зображуваними особами]: найсильніше хвилює той, хто сам хвилюється, і викликає гнів той, хто сам сердиться» [2, с. 310]. Саме така емоційна самоідентифікація митця зі змальованим образом сприяє доцільному вибору художньо-виразних засобів, допомагаючи «відшукати все необхідне й у жодному разі не припуститися ніяких суперечностей» [2, с. 310].

У психологічному контексті філософські погляди Аристотеля містять ідею про ймовірну участь асоціацій у формуванні образів мислення митця-майстра. Цей концепт спроектовано в русло визначення мімезису як важливої засади художньо-образного творення та його типологічної різноаспектності – об'єктивно-матеріальної, суб'єктивно-психологічної та ідеально-сміслової. Про це свідчить аргумент мислителя: «Оскільки поет є наслідувачем (подібно як живописець чи будь-який інший митець), то він завжди неминуче повинен наслідувати одне з трьох: або те, як воно було і є; або те, як говориться і здається; або те, як воно має бути» [2, с. 322].

Стосовно суб'єкта творчості, то в розумінні Аристотеля мистецтво, у тому числі й «витончене», ніколи не є самовираженням, воно завжди – відображення всезагального через одиничне. Суб'єктивність діяча підпорядкована мистецтву. Наприклад, для Аристотеля важливий не скульптор Поліклет, а Поліклет як скульптор, майстер своєї справи, мірою причетності до законів якого він загалом є художником, а справа його – мистецтвом (техне) [8, с. 25]. Згідно з цим міркуванням, є підстави для виокремлення такого поняття, як «художня майстерність» митця, для якого, за висловом філософа, найважливішою «надіндивідуальною та вічно актуальною властивістю, на зразок світла, є всепродукувальний розум» [8, с. 26]. Саме цим філософом започатковано певну диференціацію ремесла, науки й мистецтва на принципових засадах методики побудови продуктів цих різновидів техне-діяльності.

У філософській спадщині Аристотеля міститься певне розмежування категорій досвіду (емпірія) та теорії (епістеме). Для нього техне в значенні майстерності – це не тільки вміння, здібність, спрямовані на виробництво та конструювання речей, але й знання. Якщо людина-практик із простим досвідом знає тільки, що треба зробити для отримання певного результату, то людина, яка володіє техне, знає більше. «Досвід знає тільки «що», а техне знає «чому», причини й у цьому плані наближається до теоретичного знання, епістеме» [3, т. 1, с. 66]. Отже, згідно з поглядами античного мислителя, становлення будь-якого різновиду майстерності відбувається на ґрунті епістемології (розум, здібності, знання) та емпіризму (уміння, практичний досвід, технічна вправність) у своїй єдності.

У категоріальному аспекті у древньогрецькій філософії чітко розмежувалися вузько практичні та високо теоретичні різновиди знань у формі концептів «техне» й «софія». Перший із них декларує досконалість практичної діяльності, тобто «знання майстерності»; другий – богоподібне пізнання або «знання мудрості», якого людина неодмінно має прагнути, але ніколи не здатна повною мірою осягнути його.

За Аристотелем, душа досягає істини завдяки п'яти чеснотам: «техне» (мистецтву), «епістеме» (науці), «фронесис» (практичному розуму або розсудливості), «софія» (філософській мудрості) та «ноус» (інтуїтивному розуму) [12, с. 124]. Мистецтво – це знання про те, як майстерно робити речі.

Наукове знання – доказовість необхідного й вічного. Практична мудрість – знання про те, як забезпечити досягнення цілей людського життя. Інтуїтивний розум – це знання принципів, із яких походить наука. Філософська мудрість – це поєднання інтуїтивного розуму й науки, вона має бути самою завершеною з форм знання [12, с. 104–108].

Отже, у філософській традиції античності твір мистецтва з позиції результативності міметичної діяльності автора-майстра зводиться до його розуміння як організму, який має бути побудованим згідно із законами мистецтва, заданих його ціллю та втілених у формальну структуру твору, що репрезентує ідеальну модель реальності. Навички продукування твору, володіння технічними прийомами його формальної побудови роблять художника справжнім майстром.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

В античних витоках категорії художньої майстерності склалося кілька підходів – натуралістичний, вольовий і раціональний. Перший із них охоплює природне підґрунтя виникнення ремесла, мистецтва й науки; другий – волю вищого космогонічного порядку та гармонії, що диктує природовідповідну продуктивну виробничу, художню й пізнавальну діяльність людини; третій – достатньо вмотивовану та свідомо проєктовану дію для матеріального забезпечення буття. За такою методологією, критеріями для позначення сутності цього феномену визнається: «технологічність» з позиції оцінки творчого ремесла митця та ступеня володіння ним образотворчими й стилістичними засобами; «ейдологічність» для осягнення внутрішньої форми твору у вимірах якості його образів за параметрами інформативності, новизни, функційності тощо; «телеологічність», що охоплює міру духовнотворення за ознаками доцільності, кінцевої мети, інтенціональності автора й досягнення змістової наповненості художньої форми.

Перспектива подальших розвідок полягає в екстраполюванні античних витоків категорії художньої майстерності на мистецтвознавчу й педагогічну концептосфери. Очікується, що на цьому підґрунті розгорнеться ретроспектива становлення образотворчого базису цього поняття для подальшого розширення термінологічних меж сучасного тезаурусу мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель (1957). *Об искусстве поэзии*. Москва: Гослитиздат.
2. Аристотель (2002). *Политика*. Москва: АСТ.
3. Аристотель (1976). *Сочинения* в 4 томах. Москва: Мысль.
4. Лосев, А. Ф. *Двенадцать тезисов об античной культуре*. Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/_losew02.htm.
5. Лосев, А. Ф. (2000). *История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития*: в 2 кн. Харьков: Фолио; Москва: АСТ.
6. Лосев, А. Ф. (2000). *История античной эстетики. Ранняя классика*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио.

7. Лосев, А. Ф. (2000). *История античной эстетики. Софисты. Сократ*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио.
8. Никитина, Н. Н. (1990). *Мимесис в эстетике Аристотеля*. Москва: Знание.
9. Платон (2001). *Диалоги*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио.
10. Платон (2006). *Сочинения в четырех томах*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета; Издательство Олега Абышко.
11. Чурсінова, О. (2014). Античне розуміння «техне» як передумова європейського філософського технічного дискурсу. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 726–727, 77–82.
12. Aristotle (2009). *The Nicomachean Ethics*. New York: Oxford University Press Inc.

РЕЗЮМЕ

Гордаш А. Н. Античные истоки категории художественного мастерства в современном тезаурусе художественного образования.

В статье актуализирована целесообразность определения специфики античной интерпретации понятия «художественное мастерство», аргументировано его методологическое значение в контексте обогащения научных знаний в тезаурусе художественного образования.

Способом анализа и синтеза эстетических взглядов Платона и Аристотеля о природе искусства раскрыта сущность художественного мастерства. По методам абстрагирования, идеализации, формализации и обобщения систематизированы натуралистический (естественное основание возникновения ремесла, искусства и науки), волевой (продуктивная производственная, художественная и познавательная деятельность) и рациональный (достаточно мотивированное и сознательно проектируемое действие для материального обеспечения бытия) подходы к пониманию этого понятия в эпоху античности, основанные на таких критериях его смыслового обозначения, как технологичность (степень владения изобразительными и стилистическими средствами), эйдологичность (качество художественных образов по параметрам информативности, новизны, функциональности) и телеологичности (мера духовного творения по признакам целесообразности, конечной цели, а также интенциональности автора произведения).

Предначертана перспектива дальнейших исследований в направлении экстраполирования античных истоков категории художественного мастерства на искусствоведческую и педагогическую концептосферы для активного развертывания ретроспективы становления ее изобразительного базиса и максимального расширения терминологических границ современного тезауруса художественного образования.

Ключевые слова: античность, художественное мастерство, ремесло, техника, художественное образование, тезаурус.

SUMMARY

Gordash A. N. Ancient sources of the category of artistic mastery in modern thesaurus of artistic education.

In the article the expediency of the definition of the specificity of ancient interpretation of the concept «artistic skills» is actualized, its methodological value in the context of enriching of scientific knowledge in the thesaurus of artistic education is defined.

By method of analysis and synthesis of aesthetic looks of Plato and Aristotle in relation to nature of art the essence of artistic skills is found out; by methods of abstracting, idealization, formalization and generalization are systematized the naturalistic (the natural basis of the emergence of handicraft, art and science), volitional (efficient productive, artistic and cognitive activity) and rational (sufficiently motivated and consciously designed action for the material providing of existence) approaches of understanding of this concept in the epoch of antiquity, that are based on such criteria of its semantic designation as technological ability (degree of possessing graphic and stylistic means), eidologism (the quality of artistic images according to the parameters of informality, novelty, functionality) and teleologicality (the measure of spirituality by characteristics of expediency, ultimate purpose, intentionality of the author of the work).

The prospect of the further studies in the direction of extrapolation of the ancient sources of category of artistic mastery to art and pedagogical conceptual spheres for development of the retrospective of the formation of its artistic basis and expansion of terminological limits of modern thesaurus of artistic education are outlined.

Key words: antiquity, artistic mastery, handicraft, technique, artistic education, thesaurus.

УДК 378:793.3-057.4(430+437+494.1/.3)

Г. Ю. Ніколаї, І. О. Ткаченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ХОРЕОГРАФІВ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

У статті систематизовано основні моделі підготовки фахівців-хореографів у німецькомовних країнах; з'ясовано особливості трактування поняття «модель» у компаративних розвідках; обґрунтовано провідні моделі підготовки фахівців-хореографів у профільних закладах вищої освіти Німеччини та висвітлено специфічні моделі підготовки фахівців-хореографів у Австрії та Швейцарії.

Ключові слова: модель підготовки, вища хореографічна освіта, німецькомовні країни, фахівці-хореографи.

Постановка проблеми. Розвиток вищої хореографічної освіти в Україні значною мірою залежить від її успішної інтеграції до європейського культурно-освітнього простору. Поява в Європі нової наукової галузі – хореології – вимагає порівняльних досліджень у цій сфері. У цьому контексті предметом хореографічної компаративістики слід вважати тенденції та закономірності розвитку хореографічної освіти в різних країнах, зокрема – виявлення специфіки вищої хореографічної освіти, яка посідає особливе місце в освітній системі кожної країни.

Якісна підготовка фахівця хореографії є запорукою накопичення конкурентоспроможного людського капіталу країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення ринку праці та держави висококваліфікованими кадрами. Відповідно, здобутки провідних європейських країн у цій царині набувають значної актуальності, адже приєднання України до Болонського процесу та інтеграція вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору зумовлює необхідність дотримання визначених міжнародною спільнотою орієнтирів і вивчення кращих освітніх практик зарубіжжя. Вагоме місце у вищій школі ЄС посідають заклади вищої освіти (ЗВО) німецькомовних країн (Австрії, Німеччини, Швейцарії). Зокрема, досвід Федеративної Республіки Німеччина у вдосконаленні системи вищої хореографічної освіти та адаптації її до вимог загальноєвропейського освітнього простору є досить корисним для України.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що проблеми вищої хореографічної освіти в Україні та європейських країнах стали предметом наукового пошуку вітчизняних компаративістів (О. Бондаренко, Н. Долгової, Ю. Горських, О. Заболотної, В. Ключко, Г. Ніколаї, Т. Повалій, В. Солощенко,

І. Ткаченко та ін.), які піднімають проблеми хореографічної підготовки фахівців у міжнародному освітньому просторі, порівнюють моделі хореографічно-педагогічної освіти, вивчають шкільну хореографічну освіту в зарубіжних країнах.

Цінними для об'єктивного аналізу теоретичних основ вищої хореографічної освіти в німецькомовних країнах (Німеччині, Австрії та Швейцарії) стали автентичні праці таких науковців, як Г. Вальсдорф (H. Walsdorf), Р. Вітцман (R. Witzmann), Дж. Гоберт (J. Gobbert), Е. Каттнер-Улріх (E. Kattner-Ulrich), Г. Кляйнс (G. Kleins), Ф.-М. Петер (F.-M. Peter), П. Прімавезі (P. Primavesi) та інші. Проте, незважаючи на широке коло наукових розвідок малодослідженою залишається проблема порівняння моделей вищої хореографічної освіти німецькомовних країн та основних її моделей підготовки фахівців хореографії.

Мету статті – систематизувати основні моделі підготовки фахівців-хореографів у німецькомовних країнах – конкретизовано в таких **завданнях**: з'ясувати особливості трактування поняття «модель» у компаративних розвідках; обґрунтувати провідні моделі підготовки фахівців-хореографів у профільних ЗВО Німеччини та висвітлити специфічні моделі підготовки фахівців-хореографів у Австрії та Швейцарії.

Виклад основного матеріалу. У словнику іншомовних термінів під редакцією І. Лехіна, поняття «модель» (лат. *modulus* – міра, зразок) означає систему об'єктів або знаків, що відтворює найбільш суттєві властивості системи-оригіналу. Існують реальні (фізичні), ідеальні, математичні, інформаційні та графічні моделі [2].

В українському науковому просторі однією із перших конкретизувала дефініцію поняття «модель» М. Бондаренко, яка розглядає її як відображення фактів, речей і відношень відповідної сфери знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури. Автор характеризує «модель» як спрощений опис педагогічного явища чи процесу як системи, що розкриває найбільш суттєві властивості й відношення [1]. За О. Почуєвою термін «модель» – це об'єкт та ідеалі, аналог реально існуючих складних явищ і процесів. У моделі відсутні другорядні деталі, моменти й випадковості. Головне її призначення як методу, засобу, форми, способу пізнання педагогічної дійсності [6].

У педагогіці «модель» розглядають як спрощений опис педагогічного явища або процесу як системи, що розкриває найбільш суттєві властивості й відносини. Використовуючи модель, можна ілюструвати ту чи іншу галузь знань, умінь, здібностей студента, визначати, якими вони повинні бути з погляду пошукового результату. Так, педагогічна модель формування певних якостей особистості можна визначити як модель, що відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями та властивостями особистості як об'єкта педагогічного дослідження і процесом її (особистості) розвитку, а також організацію тієї педагогічної системи, у межах якої означений процес відбувається.

У нашому дослідженні йдеться про описові моделі підготовки фахівців-хореографів різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи хореографічної освітньої практики німецькомовних країн. Загалом, використання моделей у порівняльно-педагогічних дослідженнях дозволяє провести паралелі й узагальнити освітні практики різних країн за обраними параметрами й критеріями [10, с. 64-65]. Наголосимо, що чіткого переліку типових моделей хореографічної підготовки фахівців у міжнародному науковому просторі практично не існує, що пояснюється численними національними відмінностями такої підготовки в різних країнах. Крім того, слід розрізняти поняття «хореографічна освіта» (має найбільш широке значення, включає як загальну, так і професійну складові), «хореографічна підготовка фахівців» (включає як фахову хореографічну підготовку, так і додаткову кваліфікацію до іншої спеціальності – наприклад, до початкової освіти) та «підготовка фахівців-хореографів», яка здійснюється у профільних ЗВО і передбачає надання ступенів бакалавра та магістра у сфері мистецтва.

З'ясовано, що навчальні заклади підпорядковуються двом міністерствам (Міністерство науки і вищої освіти, Міністерство культури і національного спадку) та діють на основі державної та приватної форми власності.

Так, використання критеріального підходу дозволило нам за ступенем інтеграції загальної хореографічної освіти, професійної хореографічної освіти й системи освіти в цілому, виділити три основні моделі хореографічної освіти:

- партикулярна (приватна, неофіційна) модель, для якої характерною є організація хореографічної підготовки (як загальної, так і спеціальної) поза системою освіти або на засадах вільних зв'язків (в основному країни так званої Старої Європи);
- універсальна, інтегральна модель, коли хореографічна підготовка становить частину загальної системи освіти – «від дитсадка до університету» (Велика Британія, США і більшість країн північної Європи);
- автономна модель, яка відзначається відокремленням загального хореографічного виховання від професійної хореографічної підготовки, що має інтенсивний характер і багатоступеневу організацію. Така модель була поширена в соціалістичних країнах, зокрема й в Україні.

Існує також мішаний тип хореографічної підготовки (різні запозичення, співіснування традиційних і новаторських форм) з виразною тенденцією поступового наближення до однієї з моделей – найчастіше до універсальної. Така модель притаманна багатьом європейським країнам [7, с. 356].

Огляд компаративних досліджень дозволяє виокремити розвідки Т. Повалій, яка конкретизує моделі хореографічної підготовки в Польщі таким чином. За критеріальними ознаками хореографічної підготовки (типи навчальних закладів і структурних підрозділів, у яких вона відбувається; вид міністерства, якому підпорядковується конкретне ЗВО; спеціальність, освітні та кваліфікаційні характеристики випускників, дослідниця

виокремлює сім основних моделей – хореологічну, класичну, театральнотанцювальну, танцювально-модернову, танцювально-спортивну, хореотерапевтичну, народно-ансамблеву [7, с. 238].

1. *Хореологічна модель* підготовки передбачає надання вищої освіти майбутнім історикам, теоретикам і критикам танцювального мистецтва.

2. *Класична модель* найчастіше охоплює всі форми й шаблі хореографічного навчання й виховання – від позашкільних закладів до вищих закладів освіти, де навчаються майбутні танцівники – виконавці класичного балету.

3. *Театральнотанцювальна модель* є частиною загальної фахової підготовки до сценічної діяльності акторів, режисерів, декораторів і технічного персоналу.

4. *Танцювально-модернова модель*, яка, завдяки відмові від обмежень школи класичного танцю щодо позицій та поз, стала універсальним засобом імпровізації та пошуку нових рухів.

5. *Танцювально-спортивна модель*, коли хореографічна підготовка стає складовою частиною фізичного виховання та спорту.

6. *Хореотерапевтична модель*, для якої є характерною підготовка до використання танцю, пластики і ритміки з лікувальною і профілактичною метою.

7. *Народно-ансамблева модель*, яка реалізується в університетах, що мають відомі ансамблі народного танцю. Для неї властиве навчання студентської молоді танцям, що мають традиційну для певної місцевості лексику і костюми [7, с. 239].

Характерною особливістю означених моделей хореографічної підготовки стає можливість їх функціонування у ЗВО різних типів, що підпорядковуються в Польщі як Міністерству культури і національного спадку, так і Міністерству науки і вищої освіти та діють на основі державної та приватної форми власності.

На основі загальнонаукових методів, критеріального аналізу й методу моделювання нами було систематизовано основні моделі хореографічної підготовки фахівців у Німеччині. З'ясовано, на відміну від Польщі, де багаточисельність моделей хореографічної підготовки фахівців зумовлена її здійсненням у закладах вищої освіти різних типів, зокрема мистецьких вишів, класичних і гуманітарно-економічних університетів та ін., у Німеччині означена підготовка здійснюється переважно в мистецьких вишах. Тому, домінуючими стають рівень підготовки та фах.

Доведено, що на бакалаврському рівні переважає *виконавська модель*, яка передбачає підготовку танцівників, артистів балету й театрів танцю (Вища школа танцю Грет Палукки в Дрездені, Вища школа музики і театру в Мюнхені, Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Вища школа музики і танцю в Кельні, Університет мистецтв Фолькванг, Університет мистецтв в Берліні). Встановлено, що у Вищому

міжвузівському центрі танцю при Університеті мистецтв у Берліні означена модель обмежується сферою сучасного танцю (див. табл. 1).

На магістерському рівні спостерігається тенденція урізноманітнення моделей підготовки фахівців-хореографів, провідними серед яких є: балетмейстерська, модернова, хореологічна, педагогічна, евричмічна, які передбачають збільшення ваги теоретичної складової та наукових кваліфікацій (див. табл. 2).

Таблиця 1

**Виконавська модель підготовки фахівців-хореографів
у вишах Німеччини (бакалаврський рівень)**

Назва навчального закладу	Типи вишів	Структурні підрозділи	Рівень Фах
Вища школа танцю. Грет Палукки в Дрездені	Вища школа танцю	Не має	Танець (В.А.)
Вища школа музики і театру в Мюнхені	Вища мистецька школа	Балетна академія	Танець (В.А.)
Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні	Вища мистецька школа	Факультет образотворчого мистецтва	Танець (В.А.)
Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі	Вища мистецька школа	Академія танцю	Танець (В.А.)
Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні	Вища мистецька школа	Відділ танцю	Танець (В.А.)
Вища школа музики і танцю в Кельні	Вища мистецька школа	Центр сучасного танцю	Танець (В.А.)
Університет мистецтв Фолькванг	Університет мистецтв	Інститут сучасного танцю	Танець (В.А.)
Університет мистецтв в Берліні	Університет мистецтв	Міжвузівський центр танцю	Сучасний танець (В.А.)

На основі порівняльно-зіставного аналізу й систематизації нами було з'ясовано, що балетмейстерську модель хореографічної підготовки у вишах Німеччини обрали Університет мистецтв Фолькванг та Університет мистецтв у Берліні. Модернову модель хореографічної підготовки простежуємо в Гессенському університеті Юстуса Лібіха та Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні. Хореологічна модель хореографічної підготовки у вишах Німеччини на магістерському рівні наявна у Вищій школі музики і танцю в Кельні та Вільному університеті Берліну. З'ясовано, що педагогічна модель хореографічної підготовки у вишах Німеччини функціонує в Університеті мистецтв Фолькванг, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вищій школі танцю Грет Палукки, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Університеті мистецтв у Берліні.

Таблиця 2

**Моделі підготовки фахівців-хореографів
у вишах Німеччини (магістерський рівень)**

Моделі	Назва навчального закладу	Типи вишів	Структурні підрозділи	Рівень / Фах
Балетмейстерська	Університет мистецтв Фолькванг	Університет мистецтв	Інститут сучасного танцю	Танцювальна композиція (М.А.)
	Університет мистецтв в Берліні	Університет мистецтв	Вищий міжвузівський центр танцю	Соло/Танець/ Авторська постановка (М.А.)
Модерна	Гессенський університет Юстуса Лібіха	Університет	Інститут прикладних театральних наук	Хореографія і перформанс (М.А.)
	Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні	Вища мистецька школа	Відділ образотворчого мистецтва з хореографічною секцією	Хореографія і перформанс (М.А.) Контемпорарі танець (М.А.)
Хореологічна	Вища школа музики і танцю в Кельні	Вища мистецька школа	Центр сучасного танцю	Наука про танець (М.А.)
	Вільний університет Берліну	Університет	Відділ театру і танцю	Наука про танець (М.А.)
Педагогічна	Університет мистецтв Фолькванг	Університет мистецтв	Інститут сучасного танцю	Педагогіка танцю (М.А.)
	Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі	Вища мистецька школа	Академія танцю	Педагогіка танцю (М.А.)
	Вища школа танцю Грет Палукки в Дрездені	Вища танцювальна школа		Педагогіка класичного танцю (М.А.) Педагогіка сучасного танцю (М.А.)
	Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні	Вища мистецька школа	Відділ танцю	Хореографія (М.А.)
	Університет мистецтв у Берліні	Університет мистецтв	Вищий міжвузівський центр танцю	Хореографія (М.А.)
Евритмічна	Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні	Вища мистецька школа	Відділ художньої терапії	Евритмія (В.А.) Евритмія (М.А.) Евритмія в школі і суспільстві (М.А.) Евритмічна терапія (М.А.)

Охарактеризуємо кожну з моделей підготовки фахівців-хореографів у вишах Німеччини на магістерському рівні:

- *балетмейстерська* модель – передбачає підготовку хореографів-балетмейстерів, постановників театральних вистав, творців сучасного театру танцю, кваліфікація яких передбачає фундаментальну культурологічну й фахову обізнаність і вміння розробляти й реалізовувати творчі проекти;
- *модерна* модель – опанування сучасних танцювальних жанрів, зокрема танцю модерн і контемп, перфомансу, вільної імпровізації, пошук нової хореографічної лексики;
- *хореологічна* модель – підготовка істориків, теоретиків і критиків танцювального мистецтва);
- *педагогічна* модель – передбачає навчання викладачів танцю;
- *евритмічна* модель – підготовка фахівців-хореографів в межах танц-терапії функціонує на бакалаврському (евритмія у вальдорфській школі) та магістерському (сценічна евритмія) рівнях у приватній Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні [8].

Стосовно останньої моделі зауважимо, що характерною прикметою вальдорфських шкіл стало забезпечення тісного контакту теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, зокрема – естетизація навчально-виховного процесу. Означеній меті насамперед слугує евритмія, (грец. *eurhythmia* – прекрасний ритм, милозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. У евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному рухові. До евритмії як мистецтва «видимої мови», «видимої музики», на переконання її творця Г. Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона повинна бути невід’ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює, крім іншого, терапевтичний вплив на учнів, розвиває пластичність рухів і їх координацію, а також музичний слух, образотворчі здібності, уяву й фантазію. Заняття евритмією у вальдорфських школах розпочинаються з виконання найпростіших ритмів і вправ у молодших класах і закінчуються ретельною підготовкою до виступів на шкільній сцені з ліричними, драматичними й музичними виставами у старших класах. Саме до такої діяльності готують учителів-хореографів у приватній Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні, де створена унікальна евритмічна модель підготовки фахівця-хореографа [8].

Окремі заклади вищої освіти Німеччини пропонують модифікацію основних моделей. Так, у Вищій школі танцю Грет Палукки в Дрездені є окремо педагогіка класичного та сучасного танців. З’ясовано, що після успішного закінчення зазначеного фаху надається кваліфікація викладача класичного та сучасного танців відповідно [9].

У 2005 році за ініціативи Федерального фонду культури Німеччини, очолюваного федеральним міністром з питань культури при відомстві канцлера, у ФРН був запроваджений «Танцювальний план Німеччини» (2005–2010), який передбачав удосконалення вищої

хореографічної освіти та розроблення нових і вдосконалення існуючих навчальних програм у галузі танцю, хореографії та педагогіки танцю, що відповідають сучасному ринку праці. Серед вагомих досягнень «Танцювального плану Німеччини» – розширення мережі осередків ВХО і значне збільшення кількості моделей підготовки фахівців-хореографів.

У цьому контексті зауважимо, що на сучасному етапі розвитку вищої хореографічної освіти у ФРН фахівців-хореографів готують у дванадцяти державних та одному приватному виші, географічне розташування яких охоплює шість федеральних земель (Саксонія, Берлін, Північний Рейн-Вестфалія, Гессен, Баварія, Баден-Вюртемберг). Так, до структури вищої хореографічної освіти в Німеччині входять Вища школа танцю Грет Палукки в Дрездені, Державна школа балету і артистизму в Берліні, Вищий мужвувзівський центр танцю (Університет мистецтв в Берліні), Інститут сучасного танцю (Університет мистецтв Фолькванг), Відділ театру і танцю (Вільний університет Берліну), Інститут прикладних театральних наук (Гессенський університет Юстуса Лібіха), Інститут танцю і культури руху (Німецький спортивний університет), Відділ танцю (Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні), Центр сучасного танцю (Вища школа музики і танцю в Кельні), Відділ художньої терапії (Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні), Балетна академія (Вища школа музики і театру в Мюнхені), Відділ образотворчого мистецтва з хореографічною секцією (Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні), Академія танцю (Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі).

Нагадаємо, що на початку ХХІ ст. структурно-змістові зміни ВХО в Німеччині, були зумовлені Болонським процесом та «Танцювальним планом Німеччини, результатом чого стало системне запровадження двох освітніх рівнів. Встановлено, що в сучасній Німеччині бакалаврів (Б.А.) і магістрів (М.А.) у сфері хореографічного мистецтва готують профільні ЗВО та класичні університети, зокрема: дві вищі школи танцю, шість вищих мистецьких шкіл, три університети мистецтв і спорту, два класичні університети.

Вважаємо за доцільне зазначити, що після запровадження у 2005 році «Танцювального плану Німеччини», у ФРН було подолано вузьку спеціалізацію. Крім того, «Танцювальний план Німеччини», зокрема його тенденція до запровадження новітніх навчальних програм став прикладом для країн-сусідів Німеччини, зокрема Австрії та Швейцарії, у вишах яких функціонують аналогічні моделі хореографічної підготовки (див. табл. 3).

Так, на бакалаврському рівні виконавську модель підготовки фахівців-хореографів у вишах Австрії та Швейцарії характеризують Вища школа мистецтв у м. Цюріх (Швейцарія), Приватний університет ім. Антона Брукнера (Австрія), Зальцбургська експериментальна академія танцю (Австрія). Натомість, магістерський рівень представлений педагогічною (Приватний університет ім. Антона Брукнера, Зальцбургська експериментальна академія танцю) та модерновою (Приватний університет ім. Антона Брукнера) моделлю підготовки фахівців-хореографів у вишах країн.

Таблиця 3

**Моделі підготовки фахівців-хореографів
у вишах Австрії та Швейцарії**

Моделі	Назва навчального закладу	Типи вишів	Структурні підрозділи вишу	Рівень / Фах
Виконавська	Вища школа мистецтв в Цюриху (Швейцарія)	Вища школа	Академія танцю	Класичний танець (В.А.)
	Приватний університет імені Антона Брукнера (Австрія)	Університет	Інститут танцювального мистецтва	Сучасний танець (В.А.)
	Зальцбургська експериментальна академія танцю (Австрія)	Академія	Центр сучасного танцю та хореографії	Танець (В.А.)
Педагогічна	Приватний університет імені Антона Брукнера (Австрія)	Університет	Інститут танцювального мистецтва	Педагогіка танцю (М.А.)
	Зальцбургська експериментальна академія танцю (Австрія)	Академія	Центр сучасного танцю та хореографії	Педагогіка танцю (М.А.)
Модерна	Приватний університет імені Антона Брукнера (Австрія)	Університет	Інститут танцювального мистецтва	Сучасний сценічний танець (М.А.)

Назвемо ще одну специфічну модель підготовки фахівців-хореографів у профільних ЗВО німецькомовних країн – ритмічну. Світовим центром поширення ритміки в міжнародному просторі мистецької освіти є Інститут Далькроза в Женеві, в якому практично століття систематично функціонують різноманітні курси, відбуваються міжнародні конгреси, видаються далькрозівські методичні й наукові матеріали, у тому разі часопис „*Le Rythme*”. Поряд з Інститутом Далькроза в Женеві діють багато інших подібних осередків по всьому світу. Багата далькрозівськими традиціями Німеччина, де успішно функціонують відділи ритміки у Вищій музичній школі імені К. А. фон Веберна в Дрездені, Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва в Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії, Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінгені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Гелерау, в Академії у Ремшайді, а у Вольфенбюттелі видається часопис „*Rhythmik in der Erziehung*” [4].

В Австрії найвідоміші осередки ритміки Далькроза знаходяться в Університеті музики та образотворчого мистецтва та Інституті рухового

виховання як музичної терапії у Відні. У Бельгії насамперед назвемо окремий Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі. У самій Швейцарії, крім Інституту Жак-Далькроза в Женеві, ритміку опановують у Вищій школі мистецтв у Берні, Вищій музичній школі в Люцерні, Вищій школі музики та театру та Інституті музики та руху в Цюріху. В Іспанії своїми ритмістами відомий Інститут Хуана Лонгуаерса в Барселоні, в Італії – Загальна школа Музики у Верделло-Бергамо тощо.

Інститут Жак-Далькроза (*IJD*) в Женеві має розгалужену структуру й складається з шести департаментів (відділів), які створюють систему неперервної освіти: музична школа, «старший» відділ для дорослих, відділ спеціальної освіти, відділ післядипломної (додаткової) освіти, міжнародної документації, міжнародний департамент.

Викликає інтерес той факт, що фахова підготовка професіоналів-ритміків здійснюється структурою, створеною завдяки співпраці Інституту Жак-Далькроза з Вищою школою музики в Женеві (*Haute Ecole de Musique de Genève – HEM*), між якими підписана спеціальна Угода, на відділі музики й руху (*Music And Movement Department*). Відділ випускає бакалаврів мистецтв у сфері музики та руху, магістрів мистецтв у сфері музичної педагогіки й надає сертифікат спеціаліста з ритміки Далькроза (*Bachelor of Arts in Music and Movement, Master of Arts in Music Pedagogy, major in Jaques-Dalcroze Eurhythmic*).

Підготовка фахівців-ритмістів, зокрема й у сфері хореографії, здійснюється також на відділі музики й руху Університету музики в Женеві. В епіцентрі освітнього процесу на відділі музики й руху знаходиться евритміка (на плутати з вальдорфською евритмією!), що поєднує в собі природні рухи тіла, за допомогою яких відображаються музично-ритмічні формули й розвиваються творчі здібності. Другу складову цього інноваційного мультидисциплінарного курсу становить імпровізація, яка стає елементом діяльності у різних сферах, зокрема в сучасній хореографії (*contemporary dance*), театрі, різноманітних видах арт-терапії та педагогічній освіті [4].

Наголосимо, що на відділі музики й руху університету в Женеві здійснюється також підготовка хореографів у сфері сучасного танцю. Отже, можна виокремити ще одну унікальну модель підготовки фахівців-хореографів – модерново-ритмічну, у межах якої студенти набувають навичок ритмічно-рухової інтерпретації музики та пластичної імпровізація у стилі *contemporary dance*.

У Німеччині функціонує ще одна специфічна модель підготовки фахівців-хореографів – хореотерапевтична. Міжнародний Інститут танцювальної терапії (*IIDT*) пропонує 4-річну підготовку, у якій у межах базового курсу відбувається цілісний розвиток особистості за основними принципами гуманістичної психології, глибоко переплітається з аналізом руху Лабана. Наступний проміжний рівень забезпечує загальну та специфічну методологію з урахуванням психодинаміки людини в рамках глибинної психології. Основний рівень супроводжує застосування

танцювальної терапії в широкому діапазоні цільових груп і клінічних картинок практичним і орієнтованим на процес чином.

Психотерапевтичний інститут танцювальної терапії (PITTH) пропонує 4-річне навчання психотерапевтичної танцювальної терапії, що опосередковує зміст і методи танцювальної терапії з аспектів самопізнання, психосоціальної психотерапії, професіоналізації та діагностичної хвороби.

Берлінський Центр танцювальної терапії пропонує 4-річний курс навчання танцювальної терапії, який ділиться на дворічний базовий курс з акцентом на творчі та інтерактивні аспекти танцю, доповнені викладанням концепції Лабана і дворічний основний курс до диференційованого клінічного застосування танцювальної терапії при різних клінічних картинах [3].

Висновки.

1. Використання моделей у порівняльно-педагогічних дослідженнях дозволяє провести паралелі й узагальнити освітні практики різних країн за обраними параметрами та критеріями. Описові моделі підготовки фахівців-хореографів дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи хореографічної освітньої практики німецькомовних країн.

2. Слід розрізняти поняття «хореографічна освіта» у найбільш широкому значенні, «хореографічна підготовка фахівців», яка, зокрема, може здійснюватись у межах іншої галузі, наприклад, педагогічної, та «підготовка фахівців-хореографів», яка реалізується у профільних ЗВО і передбачає надання ступенів бакалавра та магістра у сфері мистецтва.

3. У німецькомовних країнах переважає кілька провідних моделей підготовки фахівців-хореографів, зокрема в Німеччині – виконавська, балетмейстерська, модернова, хореологічна, педагогічна, евримічна, в Австрії – виконавська, педагогічна та модернова, у Швейцарії – виконавська та модерново-ритмічна. Останнім часом у німецькомовних країнах починає поширюватися хореотерапевтична модель підготовки фахівців-хореографів.

Презентовані у статті розвідки не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми й засвідчують необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як вивчення досвіду підготовки майбутніх фахівців-хореографів у міжнародному просторі вищої освіти, конкретизація хореологічної та танцювально-гімнастичної підготовки фахівців-хореографів, оптимізація структури та змісту вищої хореографічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, М. (2016). Педагогічна модель формування професійно-творчих діалогових умінь у студентів гуманітарних дисциплін. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених*. Суми, 3 – 5.
2. Лехин, И. (1990). *Словарь иностранных слов*. Москва.
3. Ніколаї, Г. Ю., Медведєв, О. І. (2017). Теоретико-методологічні орієнтири танцювально-терапевтичних розвідок: європейський контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 23–35.

4. Ніколаї, Г. Ю., Ключко В. В. (2017). Розповсюдження ритміки Емілія Жак-Далькроза в міжнародному просторі вищої мистецької освіти. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, Розд. II: Регіональний контекст інноваційного розвитку вищої освіти, 202–218.
5. Повалій, Т. Л. (2017). Структура вищої хореографічної освіти в республіці Польща. *Хореографічно-педагогічна освіта: теорія і практика*, Г. Ніколаї (ред.). Суми: ФОП «Цьома С. П.».
6. Почуєва, О. *Модельовання в теорії управління освітніми процесами*. Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/>.
7. *Хореографічно-педагогічна освіта: теорія і практика (2017)*, Г. Ніколаї (ред.). Суми: ФОП «Цьома С. П.».
8. *Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*. Retrieved from: <http://www.alanus.edu/studium/studienangebote/eurythmie/hochschulzertifikat-eurythmie-in-soz-arbeitsfeldern.html>.
9. *Palucca Hochschule für Tanz Dresden*. Retrieved from: <http://www.palucca.eu>.
10. Nikolai, Halyna (2017). Methodological foundations of quality research in the field of choreographic – pedagogical education: on the basis of problems of comparative pedagogy in Ukraine [Методологічні засади якісних досліджень у сфері хореографічно-педагогічної освіти: з проблем порівняльної педагогіки в Україні]. *Edukacja w badaniach pedagogicznych: problemy – koncepcje – rozwiązania*. Hewilił Hetmańczyk, Eweliny Kawiak, Marcina Musioła (redakcja). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю., Ткаченко И. А. Модели подготовки специалистов-хореографов в немецкоязычных странах.

Статья посвящена систематизации основных моделей подготовки специалистов-хореографов в немецкоязычных странах. Цель статьи указана в следующих задачах: выяснить особенности трактовки понятия «модель» в сравнительных исследованиях; обосновать ведущие модели подготовки специалистов-хореографов в профильных высших учебных заведениях Германии и выделить конкретные модели подготовки специалистов-хореографов в Австрии и Швейцарии.

Охарактеризованы описательные модели подготовки специалистов-хореографов разных квалификационных уровней, которые дают представление о задачах, структуре, основных элементах хореографической образовательной практики немецкоязычных стран. В целом использование моделей в сравнительных педагогических исследованиях позволяет нам проводить параллели и обобщать образовательные практики разных стран в соответствии с выбранными параметрами и критериями.

Выяснено, что в немецкоязычных странах в Австрии преобладают несколько ведущих моделей подготовки специалистов-хореографов, в частности, в Германии – исполнительская, балетмейстерская, модерновая, хореологическая, педагогическая, эвритмическая, в Австрии – исполнительская, педагогическая и модерновая, в Швейцарии – исполнительская и модерново-ритмичная. Недавно в немецкоязычных странах начала распространяться хореотерапевтическая модель обучения специалистов-хореографов.

Исследования, представленные в статье, не исчерпывают всех аспектов исследуемой проблемы и указывают на необходимость ее дальнейшего развития в

таких областях, как изучение опыта подготовки будущих специалистов-хореографов в международном пространстве высшего образования с указанием хореографической и танцевально-гимнастической подготовки специалистов-хореографов, оптимизация структуры и содержания высшего хореографического образования в Украине.

Ключевые слова: *модель обучения, высшее хореографическое образование, немецкоязычные страны, специалисты-хореографы.*

SUMMARY

Nikolai H. Yu., Tkachenko I. O. Models of specialists-choreographers training in german-speaking countries.

The article deals with systematizing the main models of specialists-choreographers training in German-speaking countries. The aim of the article is specified in the following tasks: to find out the peculiarities of the concept of “model” in the comparative studies; to substantiate the leading models of the specialists-choreographers training in the specialized higher education institutions of Germany and to highlight specific models of specialists-choreographers training in Austria and Switzerland.

The descriptive models of training of specialists-choreographers of different qualification levels, which give an idea of the tasks, structure, the main elements of the choreographic educational practice of the German-speaking countries are characterized. In general, the use of models in comparative pedagogical studies allows us to draw parallels and generalize the educational practices of different countries according to selected parameters and criteria.

It is found out that in the German-speaking countries, several leading models of specialists-choreographers training predominate, in particular, in Germany – performing, choreographic, modern, choreological, pedagogical, eurhythmic, in Austria – performing, pedagogical and modern, in Switzerland – performing and modern-rhythmic. Recently, the choreo-therapeutic model of the specialists-choreographers training began to spread in the German-speaking countries.

The studies presented in the article do not exhaust all the aspects of the problem under investigation and indicate the need for its further development in such areas as studying the experience of the future specialists-choreographers training in the international space of higher education, specifying the choreological and dance-gymnastic training of specialists-choreographers, optimizing structure and content higher choreographic education in Ukraine.

Key words: *model of training, higher choreographic education, German-speaking countries, specialists-choreographers.*

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:7/9]:[33+008]

Г. О. Реброва

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

СПЕЦИФІКА ЕКОНОМІЧНОГО КОНТЕНТУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ГУМАНІТАРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті висвітлено актуальні питання взаємозв'язку економіки й культури та їх вплив на розвиток мистецької освіти як гуманітарної галузі. Обґрунтовано гуманістичний вектор мистецької освіти та місце в ньому економічного сегменту; уточнено сутність економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, до яких віднесено й представників мистецького освітнього профілю та учителів. Показано функції взаємозв'язку культури й економіки, визначено смислові змістові лінії, які складають економічний контент мистецької освіти як педагогічної галузі.

Ключові слова: гуманітарна галузь, економіка, культура, економічна культура, економічний контент мистецької освіти, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, майбутні вчителі мистецьких дисциплін.

Постановка проблеми. У педагогічній теорії та практиці останнім часом домінуючою стає компетентнісна парадигма. Вона співзвучна європейським стандартам підготовки фахівців і взагалі становленню особистості як члену суспільного глобалізаційного простору. Серед компетентностей, що є обов'язковими для виконання освітніх програм, включено інтегральну й загальні та професійні. Інтегральна й загальні компетентності забезпечують формування широкого кругозору майбутніх фахівців, їхнього гуманістичного світогляду та уявлень цілісної картини світу.

Як визнано науковою спільнотою, предметом гуманітарних наук є людина та духовні продукти її діяльності. Отже, мистецька освіта належить до гуманітарної сфери, оскільки, по-перше, вона безпосередньо торкається проблем формування духовного світу особистості, її культури та творчого розвитку, що є прерогативою гуманістичної парадигми. По-друге, мистецтво виконує певні суспільні функції, що історично існували в різних станах (латентному, відрефлексованому, цілеспрямовано-організованому та ін.). Суспільна зорієнтованість педагогіки мистецтва зумовлює відповідну гуманітарну підготовленість майбутніх учителів мистецьких дисциплін і культури в цілому. На підтвердження зазначеного наведемо висловлення С. Овчаренко: «Історично ідеологія гуманізму формувалася паралельно з виникненням інтересу до історії в усіх її виявленнях – економічному, політичному, державотворчому, у тому числі й культурному, що вплинуло на

зацікавлення порівняльною філологією, античною філософією, розвитком форм мистецтва, фольклорними традиціями та міфами тощо» [5, с. 5]. Портрети, мистецькі твори є духовними продуктами діяльності людини, зокрема творчої особистості, яка набула певних умінь і компетенцій втілювати своє бачення картини світу в мистецькі твори. Таким чином, підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін належить до гуманітарної освітньої галузі. Між тим, як набуття певних фахових компетентностей щодо художньо-творчої матеріалізації уявлень та образів засобами мистецтва відноситься до сфери культури й мистецтва або відповідного педагогічного напрямку 014 – середня освіта за предметними спеціалізаціями. Таким чином, підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін належить до складних міждисциплінарних систем.

Сьогодні все актуальнішим стає міжпредметний дослідницький потенціал освітнього процесу. Взагалі, дійсні наукові відкриття стають реальними лише на стику наук. У цьому контексті й висвітлюється ідея формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців. Якщо розглянути освітні програми та пояснення до навчальних планів, то стає зрозумілим, що міждисциплінарність дозволяє поєднати на рівні дослідження й формування інтегральної компетентності низку, з першого погляду, не зв'язаних між собою дисциплін. Зокрема, наприклад, ідеться про суспільні й гуманітарні дисципліни в підготовці майбутніх учителів музики та хореографії, як-от: політологія, економіка, соціологія тощо. Між тим, ці дисципліни опосередковано впливають і на фахові компетентності, отже мають свій специфічний контент майже в усіх напрямках підготовки. Недарма, їх викладання передбачає фахову спрямованість. Зокрема, і специфічний контент має економіка в підготовці майбутніх учителів музики й хореографії, яких логічно віднести до фахівців гуманітарної галузі. Бо мистецтво домінанта культури в будь-яких історико-часових і просторових зрізах. А якісна освіта неможлива без впливу на особистість суспільно-культурного фактору. Бо саме культура формує через освіту «людину культури» (І. Зязюн [4]). За висловленням Г. Падалки, «Справжній гуманізм передбачає зрушення пріоритетів із матеріальних цінностей до духовних, з односторонньої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, до внутрішнього світу людини [6, с. 45]. Здійснення такої стратегії в освіті не можливо без мистецтва. Отже, будемо вважати, що фахівці мистецької освіти, зокрема майбутні учителі музичного мистецтва, хореографії, особливо ті, що отримують спеціалізацію «учитель художньої культури» відносяться до гуманітарного напрямку підготовки фахівців, але з посиленням фахової мистецької складової.

Аналіз актуальних досліджень. Інтегральна компетентність і загальні компетентності в підготовці фахівців у галузі мистецької освіти, культури й мистецької творчості, зокрема й майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії відображені в низці досліджень із різних точок зору. Так, за концепцією Д. Горбачової, інтегративну сутність має аксіологічний підхід до

цілісного технологічного процесу в підготовці майбутніх фахівців соціокультурної діяльності, що навчаються на відповідних факультетах у закладах культури й мистецтва. Інтегративність у підготовці таких фахівців зумовлена тим, що вони мають справу з різним творчим потенціалом, відповідним умовам життя та інтересам різних верств населення [1]. Є. Проворова в процесі визначення змісту комунікативної компетентності майбутніх учителів музики вказує на їх інтегровану сутність, що поєднує комунікативні знання, уміння, здібності, досвід тощо зі здатністю ефективного управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні й вихованні школярів [7]. Вплив нових тенденцій у педагогіці на професійну культуру майбутніх учителів музики актуалізований у дослідженні О. Грибкової [2]; дослідниця вказує на багатоаспектність професійної культури вчителя музики та її зумовленість компетентнісним підходом, наявністю в різноманітних зв'язків із явищами полікультури, ментальності, освіченістю в галузі інновацій в освіті.

До таких інновацій у галузі мистецької освіти останнім часом відносяться ідеї управління, освітнього менеджменту в мистецькій гуманітарно-педагогічній галузі.

У дослідженні О. Ребрової управління якістю освіти, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва й хореографії кореспондується з широко вживаним у педагогіці поняттям «формування» [8, с. 140]. Дослідниця торкається дискусійного питання стосовно того, що деякі вчені вважають некоректним застосовувати поняття «формування досвіду». У дослідженні йдеться про феномен художньо-ментального досвіду, що відноситься до індивідуальних фахових утворень, отже набувається особистістю індивідуально. Проте, на думку О. Ребрової, створення спеціальних обставин для ефективного набуття такого досвіду, що є складним, інтегрованим утворенням, виконує формувальну роль. Це дає підстави уможливлувати процес формування художньо-ментального досвіду, а не лише його набуття.

Управління якістю освіти сьогодні зв'язують зі стратегією формування конкурентоспроможного фахівця; метою управління соціально-педагогічним процесом, за висловлюванням М. Євтуха, є «оптимізація його впливу на спосіб життя» [3, с. 13]. О. Реброва визначає якість освіти як ознаку «результативності освітньої діяльності на основі визначеної, запроектованої та втіленої в практику системи набуття знань, розвитку здібностей, накопичення досвіду, сформованості навичок і вмінь, потенціалу самостворення та перетворення, що в 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» [8, с. 153]. У контексті зазначених теорій, зокрема управління якістю освіти, у тому числі й мистецької, оптимізації процесів соціалізації та адаптації майбутніх фахівців, підвищення їхньої якості стає актуальним звернення

уваги на формування інтегральної компетентності, в структуру якої органічно включено економічні компетенції майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Ураховуючи, що останнім часом до економічного розвитку суспільства в глобалізованому світі взагалі ставляться як до результатів творчої діяльності людини, а також з огляду на теоретичні міркування стосовно взаємозв'язків економіки й культури (В. Куценко, О. Соскін, Ю. Сурмін та ін.), актуальним стає виокремлення економічного феномену в кожній освітній галузі та визначення його контенту у світі змісту зазначеного фахового напрямку підготовки майбутніх учителів.

Мета статті – визначити специфіку економічного контенту мистецької освіти, враховуючи, що ця галузь належить до гуманітарних сфер науково-педагогічного пізнання.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, категоріальне визначення, теоретичне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується домінуванням економічного фактору. Економічна грамотність, освіченість, компетентність, і навіть, культура, стають дедалі затребуваними утвореннями особистості майбутніх фахівців. Квінтесенцією економічного становлення особистості фахівця будь-якої галузі, безумовно є сформована *економічна культура*, яка є регулятивним сегментом його загальної професійної культури. Це утворення особистості є «...багатовимірним явищем, яке складається як із раціональних, так і ірраціональних компонентів. Вона містить такі базові елементи, як економічні цінності й норми, сформовані та поширені в певному суспільстві економічні стереотипи й міфологеми, ідеї, концепції та переконання, економічні традиції, а також установки та орієнтації людей щодо існуючої економічної системи в цілому, певних важливих “правил гри” і принципів взаємовідносин індивіда й економічних інститутів» [10]. Таке визначення підкреслює наскрізну та міждисциплінарну сутність економічної культури в гуманітарному вимірі.

Але цілеспрямованого процесу формування такого різновиду культури в підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, на жаль, бракує. Це викликає певні суперечності. Так, наприклад, існує об'єктивні умови здійснення професійної діяльності керівника творчого колективу, котрий має ефективно виконувати організаційну, художньо-творчу, управлінську, а також економічно-господарську функції, але його професійній підготовці бракує відповідних компетенцій. Сьогодні вчитель мистецьких дисциплін, зокрема й майбутній фахівець у галузі культури й мистецтва здійснює свою професійну діяльність у системі певних економічних відносин. Це потребує від нього відповідної економічної вихованості та культури. Зокрема це стосується керівників творчих колективів (хорових, оркестрових, хореографічних тощо). Окрім того, функції, що виконує економічна культура, є важливими для фахівців

гуманітарної, зокрема й мистецької сфери. Учені підкреслюють значущість комунікативної, нормативно-регулятивної, інноваційної та інтеграційної функцій [10]. Приймаючи їх за основу, ми зорієнтували свої теоретичні узагальнення на взаємозв'язок економіки й культури та виокремили функції, що є спільними для них, такі, що вони здійснюють у своєму синтезі. Такими функціями визначено:

➤ *Виховна*, що спрямована на формування культурної ідентичності особистості в сучасному суспільстві з національними й культурними традиціями, на освоєння моральних і діалогових координат спілкування, встановлення міжособистісних відносин; формування почуття відповідальності, ініціативності, ефективності й самоефективності у вибраному професійному напрямі підготовки; формування професійної культури, економічна культура в структурі якої є сучасним та актуальним сегментом.

➤ *Аксіологічна*, що формує систему цінностей особистості та здатність орієнтуватися на них у виборі дій і діяльності, умотивованості щодо задоволення потреб і поведінки, що вимагає певної економічної грамотності й компетентності.

➤ *Адаптаційна*, що дозволяє особистості ефективно діяти в складних ринкових умовах і економічних біфуркацій у суспільстві та глобалізованому світі. Культура в цьому питанні зорієнтована на полікультурний підхід, а економіка – на конкурентоспроможність особистості й корпоративний підхід.

➤ *Творчо-розвивальна*, оскільки і мистецтво як домінуюча галузь культури, і економіка багатьох передових держав світу, що еволюціонують у напрямі інформаційного та нанотехнологічного розвитку, орієнтуються на творчий потенціал людини, її креативність і здатність оригінально вирішувати нові проблеми й завдання.

С. Овчаренко уточнює, що сучасний погляд на культуру й економіку характеризується визначенням рис схожості та відмінності [5]. Це є свідченням того, що «...ці форми суспільної адаптації і солідаризації не є власне певними галузями, а виконують функцію міжгалузевого сполучення діяльності людини. Скоріше вони є середовищами, у яких відбувається фактична діяльність. З цієї точки зору, досить важко керувати економікою та культурою як такими, оскільки вони самоорганізуються внаслідок певних конкретних соціально зумовлених дій, що забезпечують еволюційне ускладнення та розмаїття диференційованих форм людської діяльності [5, с. 113]. Актуальною, з методологічних позицій щодо економічного контенту мистецької освіти, є теза про межу між природознавством і гуманітаристикою стосовно самої економіки [там само]. Якщо класичне дисциплінарне знання на рівні теорії й розглядало таку дуальність, то практика більш орієнтувалася на ресурсний підхід, залишаючи поза увагою духовні процеси, зв'язані з економічним сегментом суспільства й культури в цілому. Останнім часом спостерігається зміна вектору щодо економічної культури як феномену

гуманістичного походження, тобто такого, що зв'язане з творчим потенціалом самої людини, її винахідливості, умінням працювати в команді та сукупний результат.

Між тим, ця зміна не є домінуючою в усіх аспектах економічної політики держави. Але саме в цьому аспекті й полягає перспектива розвитку як усього суспільства, його культурного зростання, так і кожної особистості. На цьому шляху духовність особистості стає феноменом культурно-економічного походження. Обґрунтуємо цю позицію. По-перше, економічне знання є гуманістичним за своєю феноменологією. Оскільки воно шукає та відкриває нову інформацію про підвищення якості життєдіяльності та життєтворчості людини. По-друге, економічні закономірності, що торкаються проблеми прибутку як такого, у сучасному світі все більш зорієнтовані на потенціал самої людини. Це є виправданим, з точки зору історико-еволюційного підходу, оскільки саме людина в усі етапи свого антропологічного розвитку пристосовувалася до нових умов, створювала «засоби виживання», покращувала свій побут, умови життя, разом із тим покращувала й свої можливості, свій творчий винахідницький ресурс.

Духовність особистості нерідко сполучається з її творчим потенціалом. Чи можна розглядати творчу особистість крізь призму культурно-економічної парадигми? З нашої точки зору, такий погляд відповідає сучасним вимогам еволюції культури та економіки. Якщо взяти за основу теоретичну модель творчої особистості Г. Сельє, то маємо: *ентузіазм та спритність*; *оригінальність* (незалежність мислення, уява, інтуїція, обдарованість); *інтелект* (логіка, пам'ять, досвід, здатність до концентрації уваги, абстрагування); *етика* (чесність перед самим собою); *контакт із природою* (спостережливість, технічні навички); *контакт із людьми* (розуміння себе та інших, сумісність із людьми, здатність організувати групи, переконувати інших, прислухатися до їх аргументів [9, с. 47]. Як бачимо, усі зазначені властивості творчої особистості повністю або частково відповідають економічній культурі сучасної людини. Зокрема, відповідно до нашої моделі економічної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, зазначені якості є слушними й актуальними. У нашому дослідженні ми розглядаємо економічну культуру майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, до яких можна віднести й методологічні дисципліни культури й мистецтва, як інтегроване суспільно-особистісне професійне утворення, що характеризується мірою усвідомлення та практичного опрацювання культурно-гуманітарного потенціалу економічних знань (культурно-ціннісного, інтелектуально-розвиваючого, етно-ментального, життєзберігального), що стають чинником конкурентної переваги особистості майбутнього вчителя в сучасному освітньому середовищі, забезпечуючи ефективну реалізацію його творчого потенціалу. Така якість творчої особистості, як інтелект кореспондується в нашій компонентній моделі економічної культури з когнітивно-операційним компонентом; ентузіазм і спритність – із

діяльнісно-адаптаційним компонентом; оригінальність – із мотиваційно-творчим компонентом; етика – з ментально-ціннісним компонентом; а контакт із природою та контакт із людьми – з усіма компонентами як цілісного культурно-економічного особистісного утворення.

У цьому аспекті ми й зазначали економічний контент мистецької освіти як гуманітарної педагогічної галузі. По-перше, було взято до уваги такий феномен, як *зв'язок художньої творчості та ринкових відносин, культури та економіки*. Цей зв'язок не виник у XXI столітті. Відомо, що з виокремленням у мистецькій діяльності глядачів, слухачів і виконавців, мистецтво стає не ритуальним, або інформаційно-комунікативним процесом, а засобом діяльності, що надає прибуток. Отримати прибуток можна було шляхом демонстрації своєї творчості, або за допомогою викладання. Освіта й культура особистості – це той скарб, який неможна втратити; він завжди може принести прибуток. Але освіта й культура мають відповідати вимогам часу, а інколи, випереджати його. Отже, часово-просторовий континуум може розглядатися як атрибут економічної культури. Бажання прискорити час, досягти кращих результатів спонукало митців до пошуку нових засобів реалізації творчого потенціалу або навчання мистецтву. Можна стверджувати, що саме латентний стан ринкових відносин певною мірою впливав на виникнення нових методик та інновацій у мистецтві взагалі.

Теперішній час характеризується стрімким зміцненням зв'язків художньої творчості та ринкових відносин. Комерційний характер тих зв'язків відіграє суперечливу роль: з одного боку, вона стимулює розвиток, надає прибуток, що його забезпечує; з іншого боку, мета досягнення цього прибутку порушує межі естетичної цінності. Яскравим прикладом цього є відомий фільм «Людина з бульвару Капуцинів». Ця змістова лінія економічного контенту має бути домінуючою в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін як гуманістичного напрямку освіти.

Іншою змістовою лінією є *організація художньо та культурно-освітньої сфери як неформального додаткового ресурсу*. Ця діяльність у сфері мистецької освіти також створює прибутки: економічний і духовно-творчий. Це не лише додаткові джерела надходження, це додаткові можливості для творчого розвитку дітей і молоді. Але організація такої освіти потребує спеціального менеджменту. У галузі мистецької освіти існує дві форми керування: художньо-творче та безпосередньо менеджерське. Якщо перший вид якимось пролонговано опановується студентами у процесі фахового навчання, то другий потребує спеціальних умов, спецпрактикумів тощо. Студент має знати певні правила, норми, усвідомлювати відповідальність, мати організаційну схильність, уміти спілкуватися як з дітьми, так і з батьками. Він має володіти технікою переконань і лобіювання інтересів колективу.

Наступною змістовою лінією економічного контенту є економічно-ментальні аспекти, що зв'язані з психологією націй і народів та формують

цінності. Вони є регуляторами економічного зростання або навпаки. Інколи традиції культури створюють певні стереотипи, котрі важко зруйнувати. Це призводить до суперечностей у розвитку державоустрою та створює перешкоди для ринкових відносин, що є більш ефективними в сучасному глобалізаційному світі. Для майбутніх гуманітаріїв, зокрема для вчителів мистецьких дисциплін ця змістова лінія сполучається з феноменом полікультури. Уміння працювати в умовах полікультурного середовища потребує спеціальної підготовленості.

Управління енергетичним творчим ресурсом у художній сфері є цією змістовою лінією, що ґрунтується на засадах синергетики, на стохастичних явищах у розвитку культури, на вмінні працювати зі складним феноменом людської духовності, її енергією та втілювати її в якісно творчий художній продукт або спрямовувати на досягнення поставленої мети. Цей феномен дає можливість отримати «духовний надприбуток». Він є джерелом формування творчої особистості, здатної проявити свою творчість у будь-якій галузі. Ідеться вже не про творчість музиканта-виконавця, а про мистецтво, що формує творчу особистість на майбутній результат. У сучасних розвинених державах політика підтримки культури й мистецтва є достатньо міцною саме з погляду на «інвестиції на майбутню перспективу». Освічена, культурна людина завжди налаштована на якісний результат своєї праці, здатна на продуктивну діяльність і творчу винахідливість. Отже, мистецтво розвиває духовний потенціал людини, сприяє формуванню творчої особистості, яка здатна змінювати систему та працювати в нестійких системних умовах, тобто під час економічних біфуркацій.

Економічна тема як зміст художніх творів і розвитку мистецтва – це дуже цікава для гуманітаріїв змістова лінія економічного контенту, феномен духовного надприбутку та пролонгованого економічного зростання завдяки підвищенню загальної культури суспільства. Відомими є твори художньої літератури: Т. Драйзер «Американська трагедія», О. Бальзак «Гобсек», О. Пушкін «Євгеній Онегін», М. Гоголь «Мертві душі» та ін. Ці твори показують, як економічна тема відображала культуру та життя, традиції та почуття людей, разом із тим, як вони проявляли свою винахідливість або її повну відсутність і непрактичність, чіпляючись за несправжні цінності, руйнуючи власне життя й життя інших. Інші види мистецтва також відображують у своїх образах економічні закономірності руйнації старих економічних систем (Р. Вагнер «Перстень Нібелунгів»), порочність жадоби й нещирості (зокрема казкові образи «Садко», «Казка про царя Султана» та ін.). Має виховний економічний контент уже згадуваний фільм «Людина з бульвару Капуцинів».

Отже, як бачимо економічний контент у художніх творах представлений достатньо широко, він відображений у міфах і легендах, котрі вивчають студенти гуманітарії в межах фахових дисциплін. Доречні вони й для істориків та психологів, які через твори мистецтва засвоюють факти й ментальні основи їх походження.

Висновки. Підводячи підсумок, наголосимо, що мистецька освіта входить до гуманітарної сфери, оскільки саме через мистецтво здійснюється вплив на духовний світ особистості; мистецтво як домінантна складова культури в її межах як широкої відкритої системи сполучається з різними сферами виявлення людської духовності, зокрема й економічною. Економіка як наукова галузь є міждисциплінарною, що зумовлює її зв'язки з культурою в цілому. Культура й економіка та їх зв'язки в системі освіти виконують такі функції: виховна, аксеологічна, адаптаційна та творчо-розвивальна. Міждисциплінарність, яка утворює конгломерат економіки й культури, сприяє формуванню економічної культури особистості, яка є сегментом професійної культури вчителів гуманітарних спеціальностей, зокрема й у галузі мистецької освіти. Така економічна культура є інтегрованим суспільно-особистісним професійним утворенням, що характеризується мірою усвідомлення та практичного опрацювання культурно-гуманітарного потенціалу економічних знань (культурно-ціннісного, інтелектуально-розвивального, етно-ментального, життєзберігального), що стають чинником конкурентної переваги особистості майбутнього вчителя в сучасному освітньому середовищі, забезпечуючи ефективну реалізацію його творчого потенціалу.

Економічний контент мистецької освіти охоплює низку змістових ліній, а саме: зв'язок художньої творчості та ринкових відносин культури й економіки; організація художньої та культурно-освітньої сфери як неформального додаткового ресурсу; управління енергетичним творчим ресурсом у художній сфері; економічна тема як зміст художніх творів і розвитку мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбачова, Д. А. (2009). *Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Московский государственный университет культуры и искусств, Москва. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-studentov-vuzov-kultury-i-iskusstv-budushchikh-spetsialist>
2. Грибкова, О. В. (2010). *Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). ГОУВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва. Режим доступа: https://new.dissert.ru/_avtoreferats/01005085478.pdf.
3. Євтух, М. Б., Сердюк О. П. (2003). *Соціальна педагогіка*. Київ.
4. Зязюн, І. А. (2006). *Естетичні засади розвитку особистості*. Чернівці, 14-36.
5. Овчаренко, С. В. (2013). *Гуманітарна та культурна політика*. Одеса.
6. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва* (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ.
7. Проворова, Є. М. (2008) *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

8. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

9. Селье, Г. (1987). *От мечты к открытию: Как стать учёным*. Москва.

10. Фединець, Н. І., Миронов, Ю. Б., Гонська, М. Р. *Соціологія ринку*. Режим доступу: <http://kerivnyk.info/sociologia-rynku>

РЕЗЮМЕ

Реброва А. А. Специфика экономического контента художественного образования как гуманитарной педагогической отрасли.

В статье освещены актуальные вопросы взаимосвязи экономики и культуры и их влияние на развитие художественного образования как гуманитарной области. Теоретически обосновано положение о том, что художественное образование входит в гуманитарную сферу, поскольку именно через искусство оказывается воздействие на духовный мир личности; искусство как доминантная составляющая открытой системы – культуры – сочетается с различными сферами проявления человеческой духовности, в том числе, и экономической. Экономика является междисциплинарной научной отраслью, что обуславливает ее связи с культурой в целом. Междисциплинарность, которая образует конгломерат экономики и культуры, способствует формированию экономической культуры личности, что является сегментом профессиональной культуры учителей гуманитарных специальностей, в том числе, и в области художественного образования. Такая экономическая культура является интегрированным общественно-личностным профессиональным образованием, характеризуется степенью осознания и практической проработки культурно-гуманитарного потенциала экономических знаний (культурно-ценностного, интеллектуально-развивающей, этно-ментального, жизнесберегающего), которые становятся фактором конкурентного преимущества личности будущего учителя в современной образовательной среде, обеспечивая эффективную реализацию его творческого потенциала.

Экономический контент художественного образования охватывает ряд содержательных линий, а именно: связь художественного творчества и рыночных отношений культуры и экономики; организация художественно и культурно-образовательной сферы как неформального дополнительного ресурса; управления энергетическим творческим ресурсом в художественной сфере; экономическая тема как содержание художественных произведений и развития искусства.

Ключевые слова: гуманитарная сфера, экономика, культура, экономическая культура, экономический контент художественного образования, будущие учителя гуманитарных дисциплин, будущие учителя педагогики искусства.

SUMMARY

Rebrova A. A. The specifics of the economic content of artistic education as a humanitarian pedagogical branch.

The article covers relevant issues of the economics and culture interconnections and their influence on the development of artistic education as a humanitarian field. It is theoretically justified that artistic education is part of the humanitarian sphere, because the spiritual world of the individual is influenced through art; art as the dominant component of the open system – culture – is combined with various spheres of manifestation of human spirituality, including economic. Economics is an interdisciplinary scientific branch, which determines its relations with culture as a whole. Interdisciplinarity, which forms the conglomerate of economics and culture, contributes to the formation of the economic culture of the individual, which is a segment of the professional culture of teachers of humanities, including teachers in the field of artistic education. Such an economic culture is an integrated socio-personal professional unity, characterized by a degree of awareness and practical study of the cultural and human potential of economic knowledge (cultural-value, intellectual-developing, ethno-mental, life-saving), which become the factor of the competitive advantage of the personality of the future teacher in modern educational environment, ensuring effective realization of its creative potential.

The economic content of artistic education encompasses a number of informative lines, namely: connections between artistic creativity and market relations of culture and economy; organization of artistic and cultural-educational sphere as an informal additional resource; management of energetic creative resource in the artistic sphere; economic topic as the content of artistic works and development of art.

Key words: humanitarian sphere, economics, culture, economic culture, economic content of artistic education, future teachers of humanitarian disciplines, future teachers of art pedagogy.

УДК 37.091.2:78.036.9](477)(045)

А. С. Шевченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ

У статті висвітлено особливості вітчизняної естрадно-джазової освіти. Проаналізовано її стан у сучасних умовах розвитку освітньої діяльності на прикладах навчальних закладів різного рівня акредитації: музичні школи, музичні училища, виші. Визначено осередки пропаганди естрадно-джазової освіти: профільні журнали, радіо - і телепередачі, концерти, фестивалі й конкурси, мережі магазинів із наявністю асортименту джазової музики, енциклопедичні видання тощо.

Ключові слова: естрадно-джазова освіта, школи мистецтв, естрадно-джазові факультети, джазові фестивалі, джазові осередки.

Постановка проблеми. ХХІ століття висуває нові вимоги до якості та змісту освіти, значно підвищує її роль у суспільстві. Освіта стає інтелектуально-духовною основою розвитку особистості, суспільства, держави. Вона є найбільш важливою сферою діяльності суспільства, визначальним чинником його політичної та суспільно-економічної стабільності. Освіта відтворює й нарощує інтелектуальний, духовний і економічний потенціал держави, формує громадянина-патріота.

У зв'язку з цим особливе місце в системі організації освітньої діяльності займає естрадно-джазова освіта як важлива ланка професійної підготовки виконавців у галузі естрадної та джазової музики. Зазначимо, що українська естрадно-джазова освіта в історичному плані доволі молода. Перші естрадні відділи були відкриті у 1980 році в Одеському музичному училищі ім. К. Ф. Данькевича, а згодом у Київському музичному училищі ім. Р. М. Глієра, яким керував ушлявлений у минулому громадський діяч, музикознавець, джазовий критик В. Симоненко. Означені навчальні заклади займалися професійною підготовкою молодих естрадних виконавців і забезпечували їх необхідними знаннями у сфері естрадно-джазової підготовки. Велика кількість випускників зазначених закладів працювали у філармоніях, тим самим створюючи естрадні та джазові колективи, успішно займаючись творчістю та концертною діяльністю [6].

Незаперечним фактом є необхідність підготовки й формування творчої еліти, яка б була здатна достойно представляти українське музичне мистецтво на міжнародному рівні й конкурувати з визнаними у світі зарубіжними виконавцями. Особливе місце в цьому процесі належить естрадно-джазовому мистецтву й у цьому сенсі є вкрай важливим організація спеціальної музичної підготовки [6, с. 261–262].

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна наука має певні досягнення у вивченні проблеми виховання естрадно-джазової культури молоді. Сьогодні є наукові роботи з питань розвитку навичок джазової імпровізації (Ю. Маркін, М. Серебряний, О. Хромушин та ін.); розвитку навичок аранжування джазової музики (Г. Гаранян, А. Пчелінцев); формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів (Д. Бабіч); музично-естетичного виховання засобами естрадного мистецтва (О. Попова, Н. Попович, К. Шпаковська); розвитку творчої активності студентів музичних факультетів педагогічних ВНЗ на основі естрадно-джазового мистецтва (О. Жаркова, О. Курильченко, Ю. Степняк).

Досить значними є мистецтвознавчі дослідження естради та джазу. Зокрема, історичний аспект викладено у працях таких авторів, як К. Берендт, Д. Колліер «Становление джаза» (1984), В. Конен «Рождение джаза» (1984), Є. Овчинников «История джаза» (1994), Ю. Панасьє, Л. Переверзєв, В. Романко [5], В. Симоненко «Мелодії джаза. Антологія» (1984) та ін.; виражальні засоби естрадно-джазової музики докладно досліджували І. Горват «Основи джазової інтерпретації» (1980), Ю. Чугунов «Практический курс для муз. училищ» (1976) та ін.; окремі проблеми естрадно-джазового виконавства на різних інструментах висвітлили І. Бріль «Практический курс джазовой импровизации» (1985), М. Замороко «Эстрадные и джазовые пьесы для фортепиано» (1985), Л. Івенс «Ритмы джаза в игре на фортепиано» (1986), В. Молотков «Техника джазового аккомпанеента на шестиструнной гитаре» (1984), О. Степурко «Скет імпровізація» (2006) та інші. Отже, аналіз наукової літератури свідчить про розробку досить широкого кола питань щодо естрадно-джазової культури взагалі й музичної педагогіки зокрема, що дає змогу констатувати наявність належних теоретичних засад для подальших досліджень у цій галузі.

Мета статті – висвітлити особливості вітчизняної естрадно-джазової освіти на прикладах окремих навчальних закладів і визначити осередки пропаганди естрадно-джазового мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Поняття професійної естрадно-джазової освіти повною мірою можна віднести до системи вітчизняної музичної педагогіки, починаючи з 1970-х років. У системі професійної музичної освіти найшвидше спостерігається формування української фортепіанної джазової школи. Спеціалізована школа джазового фортепіанного виконавства формувалася в Україні поступово. До 1970-х років українські джазові музиканти, що отримали академічну освіту, оволодівали досвідом джазової гри самостійно – у джазових колективах на фестивалях, прослуховуючи виконання відомих інструменталістів тощо. У цілому така картина мало відрізнялася від подібних форм самоосвіти джазових артистів інших країн. Згодом до цього процесу були залучені духові інструменти, а вокальне джазове мистецтво стає предметом викладання в музичних навчальних закладах України у 80-

90-х рр. На жаль, навчальні осередки естрадно-джазової підготовки молодих музикантів діють лише в окремих обласних центрах України і вони не стали поширеним явищем для нашої музичної освіти[1].

Нині слід відзначити певні позитивні зрушення у вирішенні даної проблеми. Насамперед це пов'язано з початком організації спеціальної естрадно-джазової освіти на державному рівні: відкриття естрадних відділень у державних музичних школах Києва (1974), Одеси (1982, 1989), Ізмаїла (1989), Дитячій академії мистецтв (м. Луганськ). Одними з найвідоміших на даний час є «Школа естрадного та джазового мистецтва» Дніпровського району м. Києва (2001) і Київська дитяча академія мистецтв (вищий мистецький коледж) М. Чембержі тощо. Поряд із цим у ХХІ ст. відкриваються приватні заклади естрадно-джазового мистецтва: Школа-студія сучасних видів вокалу «Драйв» (м. Київ), Школа Блюзу і Джазу (м. Київ), Школа естрадного мистецтва «Джем» (м. Чернівці), Продюсерський центр «Paradis» (м. Київ), «Літня Джазова Школа з Reikartz» (м. Львів), Дитяча школа естрадного мистецтва продюсерського центру «Karpation» (м. Львів), школи естетичного виховання, з яких найбільш відомою є Київська дитяча художня школа № 2, Сумська ДМШ № 4 (з 2013 року відкрито естрадний відділ), Сумська ДМШ № 1 (з 2013 року на базі вокально-хорового відділу працює викладач по класу естрадно-джазового співу). Інститут Шоу-бізнесу як структурний підрозділ Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет» (2011) та ін. [9]

В 90-х рр. починають функціонувати відділи естрадно-джазового виконавства й у музичних училищах Києва (1980), Донецька (1986), Кривого Рогу (1990), Львова (1989), Харкова (1989), Хмельницька (1956), Черкас (1961), Чернігова (1961), в Одеському училищі мистецтв і культури ім. К. Данькевича (1980), Луганському коледжі культури і мистецтв (1945, 1997), музичному училищі Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки (1901) та ін. До цього процесу долучились і вищі музичні заклади. Починають запроваджувати в програму консерваторських дисциплін відповідні профільні факультативні курси: джазової імпровізації (Одеса, 1979), джазової гармонії та оркестровки (Київ, 1982) тощо. Була створена кафедра «Музичного мистецтва естради» в Донецькій державній консерваторії ім. С. Прокоф'єва (1990); у 1994 р. – кафедра «Естрадних та духових інструментів» у Харківському державному університеті мистецтв ім. І. Котляревського (Харківській консерваторії), а з 2008 р. – кафедри «Музичне мистецтво естради та джазу» з новою спеціалізацією «Естрадно-джазовий спів».

Одним із найвідоміших в Україні вищих навчальних закладів із підготовки естрадно-джазових виконавців є Київський національний університет культури і мистецтв. У структурі університету 12 інститутів і факультетів і одним із провідних є «Інститут мистецтв» з популярною кафедрою «Естрадного співу». Другим не менш відомим вищим

музичним навчальним закладом у Києві є Муніципальна академія естрадного і циркового мистецтв ім. Л. Утьосова зі структурним підрозділом – кафедрою «Естрадного піву». Це єдиний в Україні й унікальний у своєму роді вищий навчальний заклад, який проводить підготовку спеціалістів естрадного й циркового мистецтва.

Важливе місце серед вишів естрадно-джазового спрямування займає Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. У 1992 р. на базі університету було засновано кафедру «Музичне мистецтво естради та джазу» при кафедрі оркестрових духових та ударних інструментів. З вересня 1994 року отримано статус кафедри з назвою «Інструменти естрадного оркестру». У липні 2008 року рішенням вченої ради ХНУМ кафедра була перейменована – «Музичне мистецтво естради та джазу». Студенти кафедри «Музичне мистецтво естради та джазу» мають можливість удосконалювати свою гру на саксофоні, трубі, тромбоні, фортепіано, електрогітарі, контрабасі, бас-гітарі, ударних інструментах. Є спеціалізація «естрадно-джазовий спів» [10].

Але найбільш знаним як в Україні, так і за кордоном є Київський інститут музики ім. Р. М. Глієра (Київське державне вище музичне училище ім. Р. Глієра). Свою історію факультет «музичне мистецтво» розпочав ще в 1994 році та є структурою інституту, що подовжує наскрізну підготовку фахівців, які здобули в коледжі кваліфікацію «Молодший спеціаліст». Багаторічні традиції Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра та його розвинена матеріальна база дозволили побудувати структуру, що спроможна виховувати фахівців кваліфікацій «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр». У цьому підрозділі інституту здійснюються підготовка фахівців таких спеціалізацій: «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Оркестрові духові та ударні інструменти», «Народні інструменти», «Спів» (академічний, народний, джазовий, популярний), «Мистецтво джазової та популярної музики», «Музикознавство». Кожен зі студентів факультету має нагоду отримати вибіркові кваліфікації: «Викладач-інструменталіст», «Диригент оркестру (ансамблю)», «Музичний менеджер», «Звукорежисер», «Аранжувальник», «Музичний редактор», «Культуролог». До професорсько-викладацького складу факультету входять провідні фахівці з відповідних спеціальностей – професори й доценти, визнані науковці, спеціалісти в галузі менеджменту, журналісти, продюсери, естрадні та джазові музиканти. В інституті створена професійна, сучасно обладнана студія звукозапису, класи комп'ютерного аранжування, фоно-відеотека, бібліотека з відповідними фондами тощо. На базі факультету «Музичне мистецтво», починаючи з 1998 року, щорічно проводиться Всеукраїнська науково-теоретична конференція «Молоді музикознавці України», за підсумками якої видається збірка наукових доповідей конференції «Київське музикознавство» [2].

Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка має кафедру джазу й популярної музики, яка готує кваліфікованих музикантів,

фахівців сучасного джазового виконавства – сольного, ансамблевого (комбо), оркестрового (біг-бенд), які вільно володіють технікою імпровізації, навичками концертної, організаційної та педагогічної діяльності, орієнтуються в музичних стилях і жанрах, особливостях української популярної музики та напрямках розвитку джазу у світовій та національній музичній культурі. Кафедра випускає бакалаврів і магістрів музичного мистецтва, виконавців і викладачів джазового саксофона, тромбона, труби, гітари, бас-гітари, ударних інструментів, фортепіано, вокалу, артистів джазового оркестру (біг-бенду), ансамблю (комбо), а також диригентів джазового оркестру (біг-бенду). Здійснює прийом і на інші інструменти, зокрема, джазова скрипка, акордеон. Викладачами кафедри створені сприятливі умови максимальної реалізації творчої ініціативи студентів, вдосконалення виконавської майстерності й формування художнього смаку, культури інтонування, здатності самостійно мислити та критично оцінювати явища мистецтва [3].

Також з'являються кафедри «Естрадного співу» в Національній академії керівних кадрів культури і мистецтва (м. Київ); Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ); Ніжинському державному університеті ім. М. Гоголя; в Харківській державній академії культури, де на факультеті «Музичного мистецтва» поряд з кафедрою «Естрадного співу» існують кафедра «Інструментів духового та естрадного оркестрів»; у Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка, у якому на факультеті «Мистецтв» студенти отримують спеціальність «Музика та художня культура, музика та естрада»; у Рівненському державному гуманітарному університеті, де на факультеті «Музичного мистецтва» поряд з іншими існують спеціальності «Естрадний спів», «Музичне мистецтво естради», «Комп'ютерно-електронна музика» тощо. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Ушинського (м. Одеса) в Інституті мистецтв на кафедрі «Теорії музики і вокалу» факультету «Музичної та хореографічної освіти» систематично готують студентів із класичного та естрадного вокалу до участі в міжнародних та всеукраїнських конкурсах. У Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича на кафедрі «Музики» факультету «Педагогіки, психології та соціальної роботи» «Естрадний спів» є обов'язковим музичним предметом тощо [5].

Поступово налагоджується видавництво естрадно-джазових інструментальних і вокальних збірників, енциклопедичної літератури, зокрема: українське видання навчального посібника І. Горбата і І. Вассенбергера «Основи джазової інтерпретації» (1980); енциклопедичних і міологічних словників – «Лексикон джазу» (1981) та «Українська енциклопедія джазу» (2004) В. Симоненка, «Естрада. Рок-музика. Джаз» (1993) В. Откидача; нотних збірників та хрестоматій: «Фортепіано в джазі» (1988), «Джазові етюди для фортепіано» (1984). «Джаз і фортепіанна музика першої половини XX сторіччя» (1987, 1989),

«Джазові п'єси радянських композиторів для фортепіано» (1990), «Естрадні джазові п'єси для фортепіано» (1995), «Jazzbook. Ноти, тексти, гармонія» (2000), «Українська естрадна вокальна школа» Л. Прохорової (2006), збірники з репертуару відомих співаків і багато інших.

У музичних закладах України активно розгортається педагогічна та виконавська діяльність відомих джазових інструменталістів та естрадно-джазових співаків. Зокрема: В. Соляника, М. Замороко, П. Пашкова, Є. Дергунова, Ю. Кузнецова, С. Давидова, А. Лозовського, О. Тищенко, Ж. Боднарук, П. Зіброва, А. Кудлай, О. Білозір та багатьох інших. З'являються осередки пропаганди джазового мистецтва. Велику роботу щодо популяризації джазової музики у свій час проводив журнал «Нота», а в останні роки – журнал «Джаз», агентство «Театр джаза», радіопередачі по «Проміню» Д. Гальона та О. Когана, програми нових радіостанцій, мережа магазинів, які тримають асортимент джазової музики, концерти Міжнародного джазового абонементу тощо. Необхідно відзначити також активну діяльність і Продюсерського агентства «Jazz In Kiev» підрудою О. Когана. Активно розвивається творчий обмін індивідуальними виконавськими досягненнями молодих джазових музикантів у рамках українських і міжнародних джазових фестивалів [4].

Серед великої кількості фестивалів, які щороку проходять в Україні, для фахового зростання творчої молоді особливе значення мають дитячо-юнацькі джазові фестивалі, а саме: а) дитячі та юнацькі джазові фестивалі: Всеукраїнський дитячий джазовий фестиваль «Джаз над морем» (м. Скадовськ), Do#Dж Junior // ДоДж Юніор (м. Донецьк), Міжнародний дитячий джазовий фестиваль «ОКешкін Джаз» (м. Київ), Міжнародний дитячий джазовий фестиваль ім. Л. Утьосова в Південному – «Дитячий джазовий рух» (Одеська обл.), Міський відкритий естрадно-джазовий дитячий фестиваль «Сердце-bravo» (м. Херсон), «KharkivZaJazzFest» (м. Харків) та ін.; б) джазові фестивалі, які передбачають у своїх програмах участь дитячих і юнацьких колективів: «Єдність» (м. Київ), «Зимові джазові зустрічі пам'яті Є. Дергунова» (м. Київ), «Вечори пам'яті В. Симоненка» (м. Київ), Міжнародний фестиваль академічної і сучасної музики «Фарботони» (м. Канів), «Alfajazzfest» (м. Львів), Вуличний джазовий фестиваль «Jazz на Суворова» (м. Херсон) та ін.

Огляд естрадно-джазової освіти молоді в Україні свідчить про її активний розвиток у вищих музичних закладах і явну недооцінку в музичних закладах нижчого рівня (музичних школах, училищах), що руйнує основний принцип педагогіки: наступності й безперервності в навчанні, від ефективності й доцільності педагогічної організації якого залежить подальша активність творчої особистості, її самоусвідомлення, можливість самовираження тощо.

Висновки. Отже, процес виокремлення естрадно-джазового профілю в українській музичній педагогіці та його розвиток пов'язані, передусім, з появою відповідних державних навчальних закладів і відділень естрадно-

джазового спрямування: а) відкриття естрадних відділень в окремих музичних школах; б) започаткування відділів естрадно-джазового виконавства в музичних училищах; в) запровадження в програми музичних академій факультативних курсів, пов'язаних із джазовим мистецтвом; г) створення відповідних кафедр («Музичне мистецтво естради та джазу», «Естрадний спів» тощо) у низці вищих музичних закладів освіти України.

Аналіз стану естрадно-джазової освіти в Україні виявив низку осередків пропаганди естрадно-джазового мистецтва: поява профільних журналів, радіо- і телепередач, концертів, мереж магазинів з пропозиціями щодо джазової музики, енциклопедичних видань тощо. В Україні розгортається потужний джазовий фестивальний рух, у якому особливе місце належить дитячо-юнацьким джазовим фестивалям тощо.

Кожне з означених положень вимагає більш детального аналізу й окремого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капелюшок-Войченко, О. М. *Вплив джазової музики на оновлення змісту навчання сучасної молоді України*. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/SOC_Gum/mz/2010-18/48.pdf.
2. *Київський інститут музики ім. Р. М. Глієра*. Режим доступу: <http://www.glierinstitute.org/ukr/faculty.html>.
3. *Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка*. Режим доступу: <http://conservatory.lviv.ua/kafedry/kafedra-dzhazu-ta-populyarnoji-muzyky/>
4. Норинская, А. Д., Дощечко, Н. А., Касаткин, В. М., Муханова, Е. В. (1989). *Развитие джазовой музыки в коллективах художественной самодеятельности*. М.
5. Романко, В. (2001). *Джаз в музичній культурі України: соціокультурна і музична інтерпретації* (дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03). К.
6. Рось, З. П. (2007). Український джаз як культурологічна проблема. *В культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Культурологічний дискурс сучасного світу: від національної ідеї глобалізації цивілізації»*. К.
7. Седунова, Л. М. (2004). О современных тенденциях развития общего музыкального образования. *Музыка в школе*, 1, 35–38.
8. Симоненко, В. (2004). *Українська енциклопедія джазу*. К.: Центрмузінформ.
9. Степняк, Ю. В. (2000). *Эстрадно-джазовый компонент в профессиональной подготовке учителя музыки (На материале учебной работы музыкальных факультетов педагогических ВУЗов)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»). М.
10. *Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського*. Режим доступу: <http://num.kharkiv.ua/estrada.htm>.

РЕЗЮМЕ

Шевченко А. С. Эстрадно-джазовое образование в Украине: проблемы развития.

В статье освещены особенности отечественного эстрадно-джазового образования. Проанализированы ее состояние в современных условиях развития образовательной деятельности на примерах учебных заведений разного уровня аккредитации: музыкальные школы, музыкальные училища, вузы. Определены ячейки пропаганды эстрадно-джазового образования:

профильные журналы, радио - и телепередачи, концерты, фестивали и конкурсы, сети магазинов с наличием ассортимента джазовой музыки, энциклопедические издания и тому подобное.

Процесс выделения эстрадно-джазового профиля в украинской музыкальной педагогике и его развитие связано, прежде всего, с появлением соответствующих государственных учебных заведений и отделений эстрадно-джазового направления: а) открытие эстрадных отделений в отдельных музыкальных школах; б) отделов эстрадно-джазового исполнительства в музыкальных училищах; в) введение в программы музыкальных академий факультативных курсов, связанных с джазовым искусством; г) создание соответствующих кафедр («Музыкальное искусство эстрады и джаза», «Эстрадный вокал» и т.п.) в ряде высших музыкальных заведений Украины.

Анализ эстрадно-джазового образования в Украине выявил ряд ячеек пропаганды эстрадно-джазового искусства: появление профильных журналов, радио- и телепередач, концертов, сетей магазинов с предложениями по джазовой музыки, энциклопедических изданий и тому подобное. В Украине разворачивается мощный джазовый фестивальное движение, в котором особое место принадлежит детско-юношеским джазовым фестивалям и тому подобное. Каждое из указанных положений требует более детального анализа и отдельного научного исследования.

Ключевые слова: эстрадно-джазовое образование, школы искусств, эстрадно-джазовые факультеты, джазовые фестивали, джазовые ячейки.

SUMMARY

Shevchenko A. S. Pop-jazz education in Ukraine: problems of development.

The article highlights peculiarities of the national pop-jazz education. The article analyzes its condition in the current conditions of educational activity development on examples of education institutions of different levels of accreditation: musical schools, musical colleges, universities. The centers of propaganda of pop-jazz education have been identified: profile magazines, radio and TV shows, concerts, festivals and contests, chain stores with a range of jazz music, encyclopedias, etc.

The process of distinguishing pop-jazz profile in Ukrainian music pedagogy and its development are connected, first of all, with emergence of the respective state education institutions and sections of pop-jazz direction: a) opening of pop divisions in separate musical schools; b) sections of pop-jazz performances in musical colleges; c) introduction into the programs of musical academies of optional courses related to jazz art; d) creation of appropriate chairs (“Musical art of pop and jazz”, “Pop singing”, etc.) in a number of higher musical establishments of Ukraine.

The analysis of condition of the pop-jazz education in Ukraine has revealed a number of centers for pop-jazz art promotion: appearance of specialized journals, radio and TV shows, concerts, chain stores with jazz music offers, encyclopedias, etc. In Ukraine, a powerful jazz festival movement is taking place, in which a special place belongs to children’s and youthful jazz festivals, and so on. Each of the above-mentioned provisions requires a more detailed analysis and a separate study.

Key words: pop-jazz education, art schools, pop-jazz departments, jazz festivals, jazz cells.

УДК 37.015.31-057.874:793.3]-047.37

Ю. В. Якуба

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Стаття присвячена актуальній проблемі організації художньо-творчої діяльності школярів у галузі хореографічного мистецтва. Досліджено теоретичні основи творчості, методичні аспекти художньо-творчої діяльності школярів, форми й методи проведення українських народних свят.

Ключові слова: *творчість, творча особистість, художньо-творча творча діяльність, школярі, хореографічний колектив, українські народні свята.*

Постановка проблеми. Інтеграція нашої держави у світове та європейське співтовариство зумовлює необхідність перебудови національної освіти і передбачає новий підхід до навчання, спрямований на подолання кризи освіти, яка проявляється передусім у невідповідності знань школярів запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у знеціненні соціального престижу освіченості й художньо-естетичної діяльності. На відміну від програм, які відбивають сенс життя в парадигмі наукового знання й репрезентують технології розвитку щонайперше національного критичного мислення, існують художньо-освітні програми, що сприяють розвитку не тільки логіки й інтелекту, а й креативних здібностей. Саме творчі здібності школярів, їхня самостійна й ініціативна участь в організації та здійсненні різноманітних видів діяльності стають визначальними для особистісної самореалізації в умовах сучасного життя.

Оновлення шкільної освіти в Україні вимагає змін у аксіологічних пріоритетах. У цьому контексті особливої цінності набувають «живі знання», які нерозривно пов'язані з культурним досвідом, практичною діяльністю та індивідуальними здібностями людини. Заохочуються інтуїція, фантазія, прояв почуттів, накопичені життєві враження. Актуальною для нашого часу стають проблеми переходу від суто раціонального, вузько предметного – до творчого, культурно-особистісного, інтегрованого. Актуалізовані спроби поєднання наукового пізнання з категоріями краси, уяви, образності, художнього сприйняття, розуміння, цілісного пізнання світу та людини багато в чому представлені великими мислителями, вченими, дослідниками різних країн та епох.

Аналіз актуальних досліджень. Думки про значущість художньо-творчого розвитку особистості знайшли відображення у психологічних дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, у творчості видатних педагогів А. Макаренка, І. Огієнка, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Результати сучасних наукових розвідок вітчизняних (І. Бех, О. Деркач, О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна, І. Руденко, Г. Тарасенко) та іноземних (В. Салєєв, К. Тейлор, І. Фузейнікова) дослідників дозволяють припустити, що художня діяльність людини позитивно впливає на розвиток її інтелектуальних і творчих здібностей. Отже, необхідною умовою становлення творчої особистості школяра є надання йому свободи вибору й самовираження, усвідомлення власної самоцінності.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз художньо-творчої діяльності школярів і визначити форми й методи її організації на прикладі українських традиційних свят.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у процесі формування творчої особистості відіграє мистецтво. Воно дарує школярам відчуття естетичної значущості світу, виступає засобом опанування навколишнього середовища й самопізнання, пробуджує креативність, бажання творити за законами краси й отримувати естетичну насолоду, створює сприятливі умови для вираження особистих потреб, сприяє позитивному ставленню до художньо-творчої діяльності та надає можливості особистості у процесі цієї діяльності розкрити в собі нахили до мистецьких професій – музиканта, хореографа, художника, актора тощо.

Кожен вид мистецтва має особливі механізми впливу на особистість: музика - гармонію звуків, хореографія - пластичність рухів, живопис - барви, лінії, театр - сюжет, образність персонажів. Це зумовлено не тільки природою мистецтва, а й тим, що вже в ранньому віці музична, хореографічна, театральна діяльність становить одну з найдоступніших і емоційно-захопливих форм творчості. У художньому розвитку школярів відправною точкою є здатність до сприйняття художнього твору й самостійного створення нового образу (в малюнку, ліпленні, аплікації, конструюванні). Проте, здатність школярів співати, танцювати, малювати, придумувати, складати, майструвати вимагає систематичного й цілеспрямованого розвитку під безпосереднім чи опосередкованим впливом дорослого (вчитель, вихователь, керівник), який сам розуміється на мистецтві та усвідомлює його вплив на школярів. Доведено, що ефективність занять мистецтвом залежить від зацікавлення художньою працею та емоційного задоволення школярів. Зокрема, у дослідженні О. Дубасенюк вказується на те, що потужним виховним чинником є багатоаспектність завдань естетичного виховання, у процесі виконання яких «дитина вчиться ставити цілі й досягати їх, передбачати шляхи здійснення задуму, виявляти витримку, цілеспрямованість, зосередженість» [2, с. 53]. Означене, за твердженням ученої, сприяє розвитку, ініціативності, креативності, комунікативних здатностей [там само].

Отже, залучення до художньої діяльності є потужним засобом впливу на становлення та розвиток школярів, їхніх здібностей, талантів, збагачення культурного, інтелектуального і творчого потенціалу. Означене зумовило дослідження шляхів розвитку творчої особистості засобами різних видів мистецтва в галузі мистецької освіти. Так, у працях учених (В. Бабій, Л. Масол, О. Отич, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, Г. Шевченко) вказується на те, що мистецтво (музика, хореографія, театр) мають величезний вплив на духовну, емоційну, інтелектуальну сферу особистості, адже можуть викликати радість і смуток, змусити заглянути в найпотаємніші куточки душі, допомагають глибше зрозуміти навколишній світ.

Поряд із цим, педагоги-науковці вивчають психологічні механізми, завдяки яким здійснюється розвивальний вплив мистецтва на особистість у процесі естетичного навчання з метою оптимізації останнього. Зокрема в дослідженні І. Зязюна доводиться, що процес опанування дітьми духовних цінностей відбувається «духовними зусиллями самої особистості», що актуалізує питання формування ціннісної самосвідомості дитини, у якій об'єкти оточуючого світу (духовні цінності, твори мистецтва) набуватимуть для неї особистісного смислу [5, с. 16]. Останнє актуалізує у площині художньої освіти необхідність організації особистісно спрямованого естетичного навчання, націленого на індивідуальний розвиток засобами мистецтва.

Пропонуючи мистецтво як засіб розвитку індивідуальності школярів, вчені звертають увагу на той факт, що існує поділ діяльності на репродуктивну та продуктивну, де репродуктивна – це отримання певного результату відомими засобами, а продуктивна – отримання якісно нового результату, оригінального, неповторного, творчого. Усі види художньої, в тому числі й музичної, і хореографічної, і театральної діяльності зазвичай вважаються творчими. Творча діяльність – це активна самостійна діяльність, у якій народжується дещо якісно нове, ніколи раніше не існуюче. Здійснити таку діяльність можливо за умов наявності творчої особистості.

На думку вчених В. Вербець, І. Воронюк, А. Матейко, В. Моляко, Н. Постлюк, І. Розета, В. Роменця, С. Сисоєвої, творча особистість – це такий тип людини, для якої характерні спрямованість на творчість, високий рівень креативних здібностей, швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, творча активність, що дає їй змогу досягти високих результатів в одному чи декількох видах діяльності. Однак, здібності до творчості є характеристикою кожної особистості й не можуть вважатись ознакою особливої обдарованості. Останнє підтверджується в дослідженнях, присвячених психології дитячої творчості. Зокрема у праці І. Білої зазначається, що творчість є універсальною здібністю дитини та однією з «найзмістовніших форм (її) психічної активності» [1]. За твердженням ученої, будь яка діяльність

дитини (пізнавальна, ігрова) є творчою, адже засвоюючи нові знання або створюючи ігрову ситуацію дитина суб'єктивно трансформує інформацію, наділяючи її новими особливостями [там само].

У зв'язку з цим, умовою гармонійного розвитку особистості дитини у площині мистецької освіти є сприяння її самореалізації у процесі різноманітних видів творчої діяльності. З метою конкретизації даного процесу розглянемо різні аспекти феномену творчості

Визнання багатоаспектності феномену творчості дозволяє виокремити численні грані, з-поміж яких: творчість як специфічна діяльність, творчість – людська властивість, творчість як особливий вид енергії.

Поняття «художня творчість» досліджується науковцями (О. Беляєв, Ю. Борев, М. Киященко, В. Левін, Л. Левчук, Н. Лейзеров, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, В. Панченко Л. Столович та ін.) у кількох аспектах. В естетичному її значенні як «творить за законами краси», у психологічному – як діяльність, що знаходить вираження у створенні творів мистецтва чи творчому їх виконанні.

Художня творчість охоплює весь процес роботи митця незалежно від будь-якого конкретного виду мистецтва та включає в себе художню діяльність композитора, художника, письменника, актора. При цьому представники кожного конкретного виду мистецтва вирішують спільне завдання – художньо освоюють об'єктивну дійсність. Поряд із цим художня творчість поєднує два види творчого процесу – прямий та опосередкований. Завдяки такому розподілу стає можливим побачити, наприклад, музику як мистецтво композитора й музику як мистецтво виконавця, чим відрізняється творчість письменника від творчості актора тощо. Крім зазначеного, поняття «художня творчість» дає змогу говорити про літературу, живопис, музику, скульптуру як про види мистецтва, де творчість має прямий, а творчість у театрі, в кіно, в усіх жанрах виконавчого мистецтва – опосередкований характер. В останні роки вивчення закономірностей художньої творчості все активніше пов'язують з художнім сприйманням мистецтва. Така тенденція спостерігається в сучасних наукових дослідженнях у педагогічній науці, зокрема в педагогіці мистецтва (Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова) та є актуальною у професійній діяльності педагогів-музикантів, педагогів-хореографів і вчителів-новаторів.

Поглиблений аналіз поняття «художня творчість» сприяє розкриттю сутності художньо-творчої діяльності, яку можна визначити як діяльність специфічну, з притаманними тільки їй особливостями та властивостями. У словосполученні «художньо-творча» вже виражена складність цього феномену. З одного боку – «художнє», з іншого – «творче», що, у свою чергу, здійснюється на підставі різноманітних процесів діяльності. Отже, художньо-творча діяльність являє собою симбіоз властивостей, які характерні та творчості, і художній творчості, і творчій діяльності.

Знаходячись у контексті даної проблеми можна зазначити, що художньо-творча діяльність відноситься до специфічного виду діяльності й розглядається у двох площинах: у першій – як діяльність, що знаходить вираження у створенні творів мистецтва, у другій – у творчому їх виконанні. Усі твори мистецтва спрямовані на людину, яка може їх сприймати, якщо розуміє мову того чи іншого виду мистецтва та оцінювати. Людина може творити за законами краси в будь-якій галузі мистецтва тільки тоді, коли має здатність до певного виду діяльності. Так, наприклад, щоб творити прекрасну музику (а також її виконувати та слухати), необхідно мати здатність до сприймання музичного твору, а саме: відчуття висоти звуку, ритму, ладу, тембру, динаміки звуку, гармонії тощо. Однак, таких спеціальних здібностей, як музичні, хореографічні, образотворчі та ін., недостатньо для здійснення творчості. Художньо-творча діяльність спирається на здатність, яка забезпечує процес сприймання, що викликає різні за силою та глибиною відчуття, сприяє роботі творчої уяви, створює уявлення, стимулює та направляє саму діяльність. Рівень здатності до художньої творчості визначає готовність особистості до художньо-творчої діяльності.

Підбиваючи підсумок у дослідженні сутності означеного феномену, можна стверджувати, що художньо-творча діяльність розширює художній світогляд особистості, сприяє збагаченню її художньої культури, підвищує рівень емоційного сприйняття, активізує художнє мислення, розвиває здатність до оцінювання естетичних явищ, спричиняє збудження в особистості відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтва, інтенсифікує розвиток комунікативності, має значний потенціал для формування навичок творчої праці на підґрунті творів мистецтва.

Організація художньо-творчої діяльності школярів передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей, національних і культурних традицій, що зумовлює звертання до глибоких коренів народної творчості, пронизаних національним духом, залучення школярів до розуміння змісту хореографічного мистецтва на підставі особистісно-емоційного сприйняття художньої інформації з подальшим її використанням у самостійній творчій діяльності. Успішним цей процес може стати тільки в тому випадку, якщо буде зумовлений дотриманням низки педагогічних принципів, форм і методів, адекватних специфіці даного виду мистецтва.

У ході нашої дослідно-педагогічної роботи було доцільним визначити провідні форми й методи художньо-творчої діяльності школярів на засадах культурно-історичного досвіду українського народу, його багатовікових традиціях, звичаях, обрядах і святах. З цього приводу учням було запропоновано здійснити інсценування обрядового свята «Андріївські вечорниці» в умовах творчої майстерні вчителя хореографії.

Народна мудрість і творчість виконують функцію єдності, взаємодії виховання й навчання зі стимулюванням естетичного самовдосконалення учнів і розвитком їх творчих задатків за допомогою таких засобів, як:

художнє сприймання (через мотиваційну діяльність); переживання (через співвідношення власного й загального); усвідомлення (через поєднання нового та старого в обрядах); відтворення (через обрядову діяльність, що сприяє актуалізації знань і досвіду); художньо-творча діяльність (через пошукову дію та рольові дієства); пошук (через нові творчі ситуації). Залучення учнів до художньо-творчої діяльності здійснювалося через дослідно-діяльнісний аспект культурної, духовної спадщини українського народу, усвідомлення його традицій, календарно-обрядових свят, а також давнього народного звичаю – проводити вечорниці з обрядом ворожіння й кусанням калити. Відтворення всіх цих знань здійснювалося через обрядову діяльність школярів, через їх пошукову дію та рольові дієства, через нові творчі ситуації.

Презентуємо нашу експериментальну роботу з організації художньо-творчої діяльності школярів, що складалась із кількох послідовних, взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих етапів, на прикладі свята «Андріївські вечорниці».

Так, *на першому етапі* в результаті самостійної пошукової роботи та мисленнєвих дій (аналіз, синтез, узагальнення, судження, умовивід) учням необхідно було продемонструвати свою інформованість про історію українського народу, традиції, звичаї, свята; довести особисте усвідомлення цінності народної творчості (усної, музичної, пісенної, інструментальної, танцювальної, образотворчої, декоративно-ужиткової) як складової української культури; визначити особисте ставлення до народних свят та розкрити сюжетну лінію «Андріївських вечорниць»; створити сценарний план реалізації художнього замислу до свята.

На другому етапі в ході творчої дискусії учнів і вчителя хореографії розкривався сюжет Андріївських вечорниць, визначався жанр свята, здійснювався аналіз художнього зображення персонажів, а також відбір народних пісень, танців, літературних текстів діалогів та реплік тощо. Міру розуміння ролі зображуваного художнього образу вчитель стимулював шляхом аналізу дій, вчинків, мотивів, відповідних жіночим і чоловічим персонажам.

На третьому етапі учням самостійно необхідно було заздалегідь підготувати всі атрибути, за допомогою яких мало бути найбільш достовірним художнє зображення української світлиці, створення національного жіночого та чоловічого одягу, віршів, ігор, народних прикмет і прислів'їв за традицією українських вечорниць.

На четвертому етапі за вибором учнів були створені творчі об'єднання (3 групи по 6 осіб), у яких колективно розроблявся сценарій тематичного заходу «Андріївські вечорниці», здійснювався добір інструментальної народної музики, українських пісень, танців із додаванням хореографічної лексики, малюнка танцю та ін., створювалася галерея образів характерних персонажів із передачею їх особистих рис, настроїв за допомогою засобів хореографічного мистецтва (поза, міміка, ракурс, жест).

На п'ятому етапі – презентація обрядового свята «Андріївські вечорниці». Чудове враження призвели, так звані «творчі об'єднання» учнів, які демонстрували свої оригінальні «презентації», плани-сюжети і, навіть сценарії «Андріївських вечорниць». При оцінюванні зазначених творчих проектів бралися до уваги відповідність сценічного оформлення, костюму заданій епосі, лаконічне поєднання музичного супроводу з відповідною танцювальною технікою, засобів виразності та сприйняття художнього образу в цілому.

У процесі організації художньо-творчої діяльності школярів ми використовували такі методи:

- методи забезпечення естетичного сприймання художнього образу (сприйняття, демонстрація, аналіз, повторне сприйняття);
- методи практичного навчання (пояснення, показ, хореографічна лексика);
- методи художньо-творчої дії (обґрунтування художнього задуму, виконання хореографічних творчих завдань, втілення художнього образу, діалог).

Особливу перевагу в організації художньо-творчої діяльності школярів ми надаємо груповим і діалогічним формам. Запорукою успіху реалізації цих форм ми вважаємо активність самих учнів, тому що висловлювання креативних ідей, які відрізняються своєю нестандартністю й оригінальністю, самостійність у рішенні різнобічних емоційно-образних завдань і вправ, колективний аналіз, обмін думками – це шлях до взаємобогачення й накопичення особистого художньо-творчого досвіду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, здійснений теоретичний аналіз наукових досліджень у контексті означеної проблеми став підґрунтям для визначення пріоритетних форм і методів, що складають основу організації художньо-творчої діяльності школярів, але не вичерпують усього методичного фонду вчителів хореографії. Тому наші подальші наукові пошуки спрямовуватимуться на обґрунтування інноваційних підходів і способів дій, що сприятимуть активізації художньо-творчої діяльності школярів у галузі хореографічного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла, І. М. (2014). *Психологія дитячої творчості*. Київ: Фенікс. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/9940/1/Психологія%20дитячої%20творчості.pdf>.
2. Дубасенюк, О. А. (2013). Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва. *Креативна педагогіка*, 7, 52–58.
3. *Естетика* (2003). (ред. В. О. Лозовий). К.: Юрінком Інтер.
4. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* (2006). (ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики). Житомир: Вид-во Рута.
5. Зязюн, І. А. (2012). Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 14–22.
6. Міщиха, Л. П. (2007). *Психологія творчості*. Івано-Франківськ: Гостинець.
7. Роменець, В. А. (1965). *Психологія творчості*. К.

8. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*. К.: Інтерпроф.
9. Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості*. К.: Поліграфкнига.
10. Туриніна, О. Л. (2007). *Психологія творчості*. К.: МАУП.
11. Яланська, С. П. (2014). *Психологія творчості*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

РЕЗЮМЕ

Якуба Ю. В. Теоретические и методические аспекты исследования художественно-творческой деятельности школьников в хореографическом коллективе.

Статья посвящена актуальной проблеме педагогики искусства – организации художественно-творческой деятельности школьников в хореографическом коллективе. Данная проблема является многогранной и сложной в виду того, что представляет собой симбиоз свойств, характерных и творчеству, и художественному творчеству, и творческой деятельности, а также художественно-творческим способностям личности.

Сегодня множество современных научных исследований и безграничный педагогический опыт учителей убедительно доказывает, что художественное творчество в школьные годы – это условие и средство максимального раскрытия творческих способностей, активизации эмоционально-чувственной и коммуникативной сферы, познавательных интересов и духовного потенциала школьников.

Уникальные возможности развития школьников средствами искусства включает в себя художественно-творческая деятельность. Именно в процессе этой деятельности у школьников проявляется способность видеть, наблюдать, чувствовать; обретается свобода игры фантазии, ассоциаций, представлений; активизируется образное мышление, осуществляется гармоничное сочетание интуиции с логическими мыслительными операциями. Весь перечисленный арсенал направлен на создание чего-то нового самими школьниками, что существенно отличается от того, что уже известно им и главное, является результатом их самостоятельной и плодотворной работы.

В контексте нашего исследования художественно-творческая деятельность школьников осуществлялась на основе украинских народных праздников, так как народная мудрость и творчество выполняют функцию единства, взаимодействия воспитания и обучения со стимулированием эстетического самосовершенствования школьников и развитием их творческих задатков. Наряду с этим, осуществление художественно-творческой деятельности школьников в хореографическом коллективе возможно с использованием таких средств, как: художественное восприятие (через мотивационную деятельность); осознание (через сочетание нового и старого в обрядах, праздниках); воспроизведение (через обрядовую деятельность, способствующую актуализации знаний и опыта); поиск (через новые творческие ситуации); реализация художественного замысла (через поисковые аналитические действия и ролевые представления).

В статье определены этапы, формы и методы организации художественно-творческой деятельности школьников в хореографическом коллективе на примере украинского народного праздника «Андреевские вечерницы».

Ключевые слова: *искусство, творчество, творческая деятельность, творческая личность, художественное творчество, художественно-творческая деятельность школьников.*

SUMMARY

Yakuba Yu.V. Theoretical and methodological aspects of research of artistic-creative activity of schoolchildren in the choreographic collective.

The article is devoted to the actual problem of the pedagogy of art – organization of artistic-creative activity of schoolchildren in the choreographic collective. This problem is multifaceted and complex taking into account that it constitutes a symbiosis of properties, which are peculiar both for creativity, artistic creativity, and creative activity, as well as artistic-creative abilities of the individual.

Today, a lot of modern research and unlimited pedagogical experience of teachers convincingly proves that artistic creativity in school years is a condition and means of maximum disclosure of creative abilities, activation of emotional-sensual and communicative sphere, cognitive interests and spiritual potential of schoolchildren.

Unique opportunities for the development of schoolchildren by means of art include artistic-creative activity. In the process of this activity the schoolchildren have the ability to see, to observe, to feel; they acquire freedom of fantasy, associations, ideas; the imaginative thinking is activated, a harmonious combination of intuition with logical mental operations is carried out. The entire above mentioned arsenal is aimed at creating something new by the schoolchildren themselves, which differs significantly from what they have already learnt and, most importantly, is the result of their independent and fruitful work.

In the context of our study, the artistic-creative activity of schoolchildren was carried out on the basis of Ukrainian folk rites and festivals, as folk wisdom and creativity fulfill the function of unity, interaction of upbringing and learning, stimulating the aesthetic self-improvement of schoolchildren and developing their creative talents.

Along with this, realization of artistic-creative activity of schoolchildren in a choreographic collective is possible with the use of such means as: artistic perception (through motivational activity); awareness (through a combination of new and old in rituals, festivals); reproduction (through ritual activities, promoting the actualization of knowledge and experience); search (through new creative situations); realization of an artistic plan (through search analytical actions and role representations).

The article defines the stages, forms and methods of organization of artistic-creative activity of schoolchildren in the choreographic collective on the basis of the Ukrainian national holiday “Andreevsky Vespers”.

Key words: *art, creativity, creative activity, creative personality, artistic creativity, artistic-creative activity of schoolchildren.*

РОЗДІЛ II. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:78]:785.1.071.4

Ду Ханьфен

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КЕРІВНИЦТВА ДИТЯЧИМ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ

У статті висвітлено проблематику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва дитячим інструментальним ансамблем, яке на сучасному етапі відбувається розрізнено, не системно – у ході вивчення дисциплін різних циклів підготовки. Останнє актуалізує необхідність розроблення методики, заснованої на систематизованому формуванні готовності, яка складається з комплексу здатностей, якостей і компетентностей. У ході дослідження, присвяченого розробці такої методики, проведено констатувальний експеримент, перебіг якого, а також обґрунтування критеріального апарату діагностування представлені в даній статті.

Ключові слова: керівник дитячого інструментального ансамблю, ансамблеве музикування, готовність, констатувальний експеримент, критерії діагностики.

Постановка проблеми. Інструментальне ансамблеве музикування за правом вважається формою сумісної дитячої творчості, яка володіє неабияким розвивальним і виховним потенціалом. Це пов'язано, з одного боку, із можливістю для дітей долучитися до художньо-мистецької спадщини, увібрати естетичні традиції, ознайомитися з культурологічно-еволюційним розвитком людства в процесі ознайомлення й опрацювання різностильового та різножанрового репертуару ансамблю. З іншого боку, музикування в ансамблі як форма сумісної діяльності сприяє розвитку суспільно-значущих комунікативних якостей, як-от: готовності до співпраці, емпатійного ставлення до оточуючих, готовності надавати допомогу, уміння планувати й організовувати діяльність, брати на себе відповідальність, розвивати здатності самооцінки, самоорганізації тощо. Слід зауважити, що усвідомлення означеного виховного потенціалу інструментально-

ансамблевого музикування зумовлює помітне зростання популярності шкільних ансамблів у Китаї та визнається пріоритетним освітнім напрямом у сучасній китайській школі. Звичайно, що ефективна реалізація розвивального й виховного боків потенціалу інструментального ансамблевого музикування можлива за умов високого рівня фахової кваліфікованості керівника дитячого інструментального ансамблю (далі ДІА). У зв'язку з цим актуалізується питання розробки комплексної методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА, заснованої на систематизованому розвитку якостей, здатностей і компетентностей, необхідних для ефективного здійснення такої діяльності. Останнє зумовило необхідність у діагностуванні існуючого рівню підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до КДІА. Проведення діагностики вимагало наукового обґрунтування критеріального апарату.

Аналіз актуальних досліджень показав, що проблема готовності до керівництва творчими музичними колективами вивчалася науковцями з різних точок зору. Так, у дисертації Ван Чжуна [1] наукову увагу спрямовано на підготовку іноземних студентів до роботи зі шкільною молоддю в аматорських музично-творчих колективах, та, з метою оцінювання ефективності такої підготовки, обґрунтовано відповідні критерії: ціннісно-діяльнісний (діагностика профорієнтаційних та акмеологічних аспектів), фахово-пізнавальний (оцінює методичну, педагогічну, музично-фахову обізнаність), виконавсько-формульвальний (оцінює компетентності формування музичних умінь школярів), організаційно-діяльнісний (діагностика рівня організаційних умінь, їх актуальності), творчо-результативний (оцінює інтерпретаційні, аранжувальні, ансамблево-виконавські вміння) [1, с. 144].

Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до оркестрово-ансамблевої діяльності виведено в дослідженні О. Горбенко [4]. Зокрема, вченою обґрунтовано мотиваційно-пізнавальний (для виявлення рівня мотивації, усвідомленості вибору діяльності, організаторських здібностей), когнітивно-операційний (для діагностики сформованості професійних знань і здібностей до оркестрово-керівницької діяльності), творчо-діяльнісний (для виявлення ступеню обізнаності щодо опрацювання музичного матеріалу), емоційно-вольовий (для діагностики комунікативних навичок) критерії [4, с. 49].

М. Филипчук з метою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів музики до керівництва естрадними колективами в позашкільній роботі, розробив такі критерії, як-от: мотиваційно-пізнавальний (діагностує міру мотиваційної спрямованості), когнітивно-операційний (оцінює знання щодо керівництва естрадними колективами та психолого-педагогічні здібності), творчо-діяльнісний (оцінює компетентності роботи з музичним матеріалом, методичні й

організаторські здібності), та емоційно-вольовий (визначає сформованість комунікативно-педагогічних умінь) [10, с. 10].

У праці Л. Паньків обґрунтовано такі критерії оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: мотиваційно-ціннісний (оцінює мотивацію, спрямування на розкриття індивідуальності учнів), змістовно-інформаційний (оцінює музично-теоретичні знання, психолого-педагогічні вміння в контексті колективної музично-творчої діяльності), операційно-дійовий (оцінює комунікативні й організаційні вміння), емоційно-вольовий (оцінює вміння емоційно впливати, захоплювати, мотивувати), рефлексивно-аналітичний критерій (охоплює самооцінку, прагнення до самовдосконалення) [7, с. 11].

Т. Плеченко в дослідженні педагогічних засад підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами обґрунтовує низку особистісних, професійно-педагогічних і функціональних компетентностей у складі оркестрово-методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [9].

Проте, незважаючи на існуючі опрацювання дотичних до теми нашого дослідження аспектів, методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва дитячими інструментальними ансамблями не є розробленою в науково-педагогічній літературі, що є істотною суперечністю, адже означена діяльність має певну специфіку.

Мета статті – обґрунтувати критеріальний апарат діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва дитячим інструментальним ансамблем і висвітлити перебіг констатувального етапу експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА передбачає сформованість комплексу загально-фахових, специфічно-ансамблевих та організаційно-комунікативних здібностей, знань, умінь і навичок. Проте, у навчальних планах не передбачено окремої дисципліни з формування такої готовності. У зв'язку з цим, необхідні знання й компетентності формуються розрізнено, несистемно, у ході вивчення таких дисциплін, як ансамблеве музикування, оркестровий клас, хорове диригування. У межах музично-теоретичного циклу формуються вміння аналізу й інтерпретації музичних творів. Комунікативні компетентності вдосконалюються в процесі навчання дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Під час педагогічної практики майбутні викладачі музичного мистецтва опрацьовують навички роботи з дитячим колективом в умовах шкільного уроку. Між тим, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА потребує цілеспрямованого системного формування, яке забезпечуватиметься відповідною методикою. З метою розроблення такої методики ми дослідили готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва дитячим інструментальним ансамблем як складову їх фахової компетентності.

У структурі означеної готовності нами виокремлено чотири компоненти: мотиваційний, елементами якого є інтерес до ансамблевого музикування та інтенція до керівництва ДІА; музичний, до якого належать музичні здібності, фахові знання, уміння й навички; організаційний, який складається зі здатностей до керівництва й комунікативних здатностей; творчий, елементами якого є якість художньо-творчої інтерпретації та ступінь здатності до творчого вирішення проблем ансамблевої діяльності.

Діагностика сформованості означених компонентів здійснювалася за обґрунтованими в ході дослідження критеріями та показниками. Першим визначався критерій діагностування мотиваційного компоненту з огляду на такі його елементи, як інтерес до ансамблевого музикування та наявність інтенції до керівництва ДІА. З метою розробки критерію діагностування даного компоненту ми здійснили аналіз наукових поглядів на мотивацію трудової діяльності у площині соціології, психології та етики. У результаті було визначено, що основним чинником, який детермінує внутрішні мотиви індивіда, є ціннісні орієнтації. У процесі рефлексії особистість виробляє оціночно-емоційне (ціннісне) ставлення до себе. У такий спосіб відбувається ціннісна саморегуляція, яка безпосередньо впливає на внутрішню мотивацію. Отже, самооцінка активує процес формування мотивації на основі ціннісних орієнтацій, а також, у комплексі з іншими компонентами самосвідомості (самокритичністю, самоповагою, самодисципліною тощо), становить основу вищої саморегуляції людини, яка детермінує аспекти поведінки, стосунків, діяльності (Г. Дворецька [6], Н. Вознюк [3], М. Варій [2]).

Означене безпосередньо впливає на формування мотивації до трудової діяльності, адже наукові погляди та практика свідчать про те, що індивід прагне займатися тією чи іншою діяльністю за умов, що аспекти такої діяльності (зміст праці, її умови тощо) відповідають його ціннісним орієнтаціям [6].

Отже, сформованість якостей самооцінки й саморегуляції у комплексі з інтересом та спрямованістю за умов узгодженості із ціннісними орієнтаціями свідчитимуть про сформованість готовності до діяльності в межах мотиваційного компоненту. У зв'язку з цим мотиваційний компонент діагностувався за допомогою мотиваційно-ціннісного критерію, показниками якого було визначено наявність інтересу та спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА, узгодженість фахових прагнень із ціннісними орієнтаціями та ступінь сформованості відповідних якостей, як-от: самооцінка, самоорганізація, самомотивація, творча воля та творчий прагматизм, толерантність, готовність брати на себе відповідальність, сприяти розвитку дітей, надавати допомогу тощо.

У процесі розробки методу діагностування інтересу до керівництва ДІА ми звернулися до світового досвіду прогнозування фахового визначення шляхом виявлення спектру діяльно-кар'єрних інтересів

особистості. За даними психологічної енциклопедії [12], практика діагностування інтересу до певного виду діяльності бере початок у розробках Е. Стронга (1927, 1933). Тести Е. Стронга та його послідовників (Дж. Гілфорда, Х. Гейста, Дж. Джексона, Д. Кемпбелла, Г. Кьюдера, Дж. Кости, Дж. Гілфорда, Дж. Холланда, Л. Холла) мають профорієнтаційну спрямованість, їх результати ґрунтуються на виявленні фахових уподобань реципієнтів на рівні отримання задоволення від здійснення певного виду діяльності [12].

З метою діагностики рівня інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до ансамблевого музикування ми розробили тест, спираючись на розвідки румунського науковця М. Жігау, який представив інтерпретацію методу діагностування професійних інтересів Дж. Джексона (“Jackson Vocational Interest Survey” (JVIS) 1977p.). [14, с. 73–74]. Адаптація методу JVIS у контексті дослідження дозволила нам визначити міру бажання майбутніх учителів музичного мистецтва відтворювати поведінку, доречну в умовах ансамблевого музикування, відігравати соціальні й комунікативні ролі, які під час здійснення фахової діяльності доводиться втілювати керівникові дитячого колективу, як-от: брати на себе відповідальність, надавати допомогу тощо.

Для діагностування ступеню інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА було запроваджено метод наративного самопроектування, розроблений на основі дослідження С. Гуцол [5]. Означений метод поєднує дві сучасні техніки особистісного розвитку й фахового самовизначення – техніку самопроектування (Н. Чепелева, С. Рудницька, О. Новська та ін.) або самофутурювання (К. Шкарлатюк) і практику герменевтичного осмислення життєвих установок особистості, як своєрідного культурного тексту (С. Гуцол [5, с. 39]). У нашому дослідженні під час діагностики за допомогою методу наративного самопроектування студентам було запропоновано розумово осягнути власний життєвий шлях як текст та змоделювати на основі такого бачення своє фахове майбутнє, надаючи пояснень щодо мотивації виборів.

Звернемо увагу, що в процесі оцінювання за показником інтенція до керівництва ДІА було виявлено, що дуже високим є відсоток китайських студентів, які прагнуть здійснювати керівництво ДІА. Означений результат був цілком прогнозованим, адже розвиток ансамблевого музикування у школах Китаю є дуже актуальним напрямом. Зазначимо, що в дослідженнях китайських педагогів-науковців (Хуан Рунчжень, [19], Чжоу Янбинг [16], Чень Лілі [17], Дао Йвен [18] та ін.) підкреслюється визначна роль шкільного ансамблевого музикування у формуванні таких якостей, як: здатність до взаємодії під час спілкування, готовність виступити перед аудиторією, культура мовлення, здатність до концентрації уваги, сприйняття навчальної інформації тощо. З цією метою до музичної, зокрема ансамблевої, шкільної діяльності в Китаї впроваджуються

інноваційні музично-педагогічні технології, засновані на методиках К. Орфа, Е. Жака-Далькроза, З. Кодая та модифіковані з урахуванням сучасних потреб китайського суспільства й використанням новітніх музично-електронних технологій.

Наступним діагностувався музичний компонент, елементами якого є музичні здібності, фахові знання, уміння й навички, зокрема – диригентські. Серед фахових музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва ми відібрали для діагностування такі, що є ключовими для керівника ДІА. Зокрема, оцінювався рівень розвитку музичного слуху, музичної пам'яті та почуття метроритму в контексті їх застосування з метою вирішення фахових завдань у процесі керівництва ДІА. Між тим, окрім розвинених музичних здібностей, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА, в рамках музично-фахового компоненту, передбачає сформованість фахових компетентностей, як комплексів знань, умінь і навичок, інтеріоризованих у вітагенному фаховому досвіді. Серед таких Т. Пляченко визначає музикознавчі, методичні, музично-аналітичні, слухові, диригентські знання [8, с. 189]. Ван Чжун звертає увагу на необхідність керівникові ансамблю володіти навичками добору репертуару з урахуванням можливостей колективу, створення самостійних обробок та аранжувань, варіювання й переінструментовки творів [1, с. 65].

Отже, музичний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА діагностувався за допомогою музично-фахового критерію. У процесі проведення діагностики за даним критерієм ми орієнтувалися на такі показники, як рівень ансамблевої функціональності музичних здібностей і ступінь сформованості ансамблевих знань, умінь і навичок у складі трьох основних компетентностей: аналітично-слухової ансамблевої, ансамблево-семіотичної та диригентсько-інструментальної.

Діагностика рівня ансамблевої функціональності музичних здібностей проводилася за допомогою методу слухової диференціації. У рамках діагностування студентам пропонувалися завдання на слухову ідентифікацію основної теми (головної партії для класичних творів), щодо її проведення у партіях різних інструментів; якісного та кількісного інструментального складу; гармонійного плану твору; виокремлення та письмової фіксації ритмічного малюнку інструментальних партій; завдань на запам'ятовування.

Ступінь сформованості аналітично-слухової ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва оцінювався за допомогою методу слухової експертизи (Є. Назайкинський, 2003). Шляхом слухового аналізу студенти визначали стиль, жанр, форму ансамблевого твору та, в контексті автентичності до них, оцінювали інтонаційні, темброві, метроритмічні нюанси виконання окремих партій у їх ансамблевій узгодженості.

Під час визначення методів діагностики ансамблево-семіотичної компетентності ми насамперед звернули увагу на ті, що мають потенціал щодо виявлення рівня музичної грамотності майбутніх учителів музичного мистецтва в герменевтичному контексті. Останнє зумовлено специфікою діяльності керівника, пов'язаною з необхідністю вербально інтерпретувати елементи музичного тексту в їх зв'язках з історичним, культурологічним контекстом творення з метою сприяння досягненню змісту та ідеї музичного твору. У зв'язку з цим оцінювання за музично-фаховим критерієм рівня сформованості ансамблево-семіотичної компетентності становило, насамперед, діагностику наявності знань і вмінь щодо інтерпретації художнього твору із застосуванням практики герменевтичного підходу. Перелік знань і вмінь, які підлягали діагностуванню за даним показником, було визначено на основі наукової праці С. Шипа, зокрема на основі розробленого вченим комплексу умов «грамотного (дисциплінованого) застосування герменевтичного підходу до творів мистецтва» [11, с. 92]. Також ми спиралися на трактування семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначеного Сунь Пенфеєм – дослідником, який належить до наукової школи С. Шипа. За Сунь Пенфеєм, розвиток семіотичної компетентності визначає можливість кваліфікованого застосування знання щодо семіотичної системи музичного мистецтва як засобу пояснення музичного контексту [15, с. 52].

У нашому дослідженні у складі ансамблево-семіотичної компетентності, окрім умінь застосування практики герменевтичного підходу до інтерпретації творів мистецтва, ми діагностували специфічні вміння, пов'язані з ансамблево-керівницькою діяльністю. Основним серед таких було вміння роз'яснити учасникам ансамблю сутність і художній сенс семіотичних елементів та надати пояснень щодо засобів її виконавського втілення в контексті ансамблевої інтерпретації. Задля діагностики сформованості ансамблево-семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано метод художніх анотацій.

Діагностиці за музично-фаховим критерієм також підлягали знання щодо аранжування музичних творів і диригентські вміння й навички як складові диригентсько-інструментальної компетентності. Оцінювання відбувалося в процесі виконання студентами завдань щодо аранжування та диригентського керівництва ансамблевим виконанням. За допомогою методу експертних оцінок діагностувалися якість аранжування та ступінь грамотності й вичерпності пояснень респондентів щодо засобів оркестрування, а також рівень сформованості диригентських компетентностей.

Наступним у нашому дослідженні діагностувався організаційний компонент. Його елементами було визначено здатність до керівництва ДІА та комунікативні здібності. З метою визначення критерію його оцінювання ми звернули увагу на організаційні якості й уміння, які забезпечують здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва музичним колективом. Зокрема, це знання щодо акустичних, технічних

особливостей музичних інструментів (принципи звукоутворення, відмінності темперації та звуковидобування тощо), а також навички налаштування музичних інструментів різних оркестрових груп. Даний комплекс знань і навичок ми досліджували у складі ансамблево-акустичної компетентності. Зазначимо, що сформованість даної компетентності є надзвичайно важливою для керівника ДІА, адже дітям потрібні як допомога щодо налаштування інструментів та їх технічного обслуговування, так і кваліфіковане керівництво з метою покращити звучання шляхом коректування звукової атаки, розташування інструментів з огляду на їх акустичні особливості тощо.

Серед чинників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА окремо функціонують знання й навички, наявність яких визначає здатність технічно забезпечувати репетиційно-концертну діяльність ДІА. До таких науковці відносять організаційно-технічні, організаційно-творчі, менеджментські, кваліфікаційні знання [4, с.49; 10, с. 289; 1, с. 162-163]. Т.Пляченко конкретизовано знання щодо «комп'ютерного аранжування та звукозапису, роботи із звукопідсилювальною апаратурою, сценічної діяльності» [8, с. 189]. Означений комплекс знань, умінь і навичок ми досліджували у складі компетентності цифрового забезпечення й менеджменту. Сформованість даної компетентності забезпечує готовність організовувати репетиційний процес (приміщення, реквізит, оптимальний розклад тощо), концертну діяльність з огляду на кваліфікаційний статус ДІА, піклуватися про рекламу, забезпечувати технічне оснащення (партитури, фонограми, звукорежисуру тощо).

У процесі розроблення критерію діагностування організаційного компоненту ми звернули увагу на інноваційні тенденції ефективної організації керівницької діяльності. У сучасних дослідженнях та практиці менеджменту, що її висвітлено в науковій літературі, вказується на те, що найбільш ефективними моделями керівництва є ті, що ґрунтуються на засадах делегування відповідальності. Зокрема в дослідженні В. Драскет і Ж. Веллер розроблено модель керівництва, позначену як «зовнішнє лідерство» («external leadership»), стратегічні дії в межах якої спрямовані на розвиток «самоврядних команд із високою продуктивністю» [13, с. 436]. Дослідниками доведено, що індуктивна модель керівництва, де кожен з учасників команди відчуває себе лідером у певній зоні відповідальності, сприяє підвищенню рівня психологічної залученості учасників групи, їх готовність до співпраці, емпатійності ставлення до загальної справи [13]. Останнє набуває особливого значення, як додаткова організаційно-психологічна мотивація учасників ДІА, у зв'язку з чим важливою організаційно-ансамблевою компетентністю керівника ДІА було визначено компетентність організаційно-функціонального делегування. Володіння даною компетентністю передбачає вміння керівника залучати учасників ДІА до організаційної роботи. Складовою даної компетентності є здатність

ураховувати, при розподілі обов'язків і завдань, індивідуальні, особистісні, фізіологічні, психологічні особливості учасників, рівень їх знань і вмінь. Також, дана компетентність вимагає наявності навичок застосування індивідуального підходу в процесі педагогічного спілкування. Останнє актуалізує контекст другого елементу організаційного компоненту – комунікативних здатностей.

Зазначимо, що комунікативному аспектові приділено щільну увагу в доробку [4; 7 та ін.], адже практика та наукові розробки свідчать про те, що стиль і характер комунікації визначають психологічний фон групи, який нерідко стає вирішальним фактором не тільки успішної діяльності, але й спроможності самого існування ансамблю. На основі викладеного було визначено організаційно-комунікативний критерій, на який ми орієнтувалися під час діагностики організаційного компоненту. Його показниками були ступінь сформованості ансамблево-акустичної компетентності, компетентності цифрового забезпечення й менеджменту та компетентності організаційно-функціонального делегування. Діагностика проводилася за допомогою методів анкетування, тестування, педагогічного спостереження та методу круглого столу.

Останнім діагностувався творчий компонент, елементами якого були здатність до художньо-творчої інтерпретації та здатність до творчого вирішення проблем ансамблевої діяльності. З метою визначення критерію оцінювання даного компоненту та його показників ми вивчили вміння та якості, які проявляються під час виконавської концертно-репетиційної роботи, що їх представлено в науковій літературі, та систематизували за принципом ставлення до різних аспектів виконання, як-от: інтерпретаційного (проявляється у виконанні як результат художньо-творчої роботи керівника колективу над музичним твором); методичного (проявляється в умінні кваліфікованого застосування ансамблево-виконавських прийомів, умінні надавати дидактичну допомогу учням тощо); артистичного (проявляється в артистичності, доборі автентичної виконавської манери); комунікативного (у володінні комунікативними прийомами, прагненні взаєморозуміння, умінні переконливо надавати методичні пояснення); організаційного (проявляється в умінні організувати виконавський процес, у знаннях щодо вірного розміщення учасників, умінні організовувати колектив на здійснення виконавських завдань тощо) [8; 10; 7].

Таким чином, було уточнено, що якість ансамблево-виконавського творчого процесу залежить від сформованості вмінь і навичок як творчого (інтерпретаційний, артистичний аспекти), так і діяльнісного (методичний, комунікативний, організаційний аспекти) спрямування. У зв'язку з цим творчий компонент оцінювався за допомогою творчо-діяльнісного критерію, показниками якого було визначено якість художньо-творчої інтерпретації, ступінь сформованості творчо-методичних навичок керівництва ансамблево-виконавським процесом і вміння застосування

особистісно-вольових якостей з метою творчої мобілізації учасників виконавського процесу. Діагностика за означеними показниками проводилася за допомогою методів творчих завдань, експертних оцінок, завдань на самооцінку, педагогічного спостереження та кейс-методу.

Результати експерименту показали, що готовність до керівництва ДІА більшості студентів знаходиться на низькому рівні за музично-фаховим, організаційно-комунікативним і творчо-діяльнісним критеріями. При цьому, досить високим був відсоток студентів, які посіли середній рівень згідно результатів діагностики за мотиваційно-особистісним критерієм. Означене свідчить про те, що майбутні викладачі музичного мистецтва вважають фахово-привабливою перспективу керівництва ДІА, проте на сучасному етапі ЗВО не забезпечує формування належного рівня готовності до такої діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, діагностика готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до ДІА відбувалася за допомогою таких критеріїв: мотиваційно-ціннісного (показники – наявність інтересу та спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва ДІА, узгодженість фахових прагнень із ціннісними орієнтаціями, ступінь сформованості відповідних якостей), музично-фахового (показники – рівень ансамблевої функціональності музичних здібностей, ступінь сформованості аналітично-слухової ансамблевої, ансамблево-семіотичної, диригентсько-інструментальної компетентностей); організаційно-комунікативного (показники – ступінь сформованості ансамблево-акустичної компетентності, компетентності цифрового забезпечення й менеджменту та компетентності організаційно-функціонального делегування); творчо-діяльнісного (показники – якість художньо-творчої інтерпретації, ступінь сформованості творчо-методичних навичок керівництва ансамблево-виконавським процесом і вміння застосування особистісно-вольових якостей з метою творчої мобілізації учасників виконавського процесу). На основі аналізу результатів дослідження було визначено три рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до ДІА: високий – інтенціональний, середній – потенційний, та низький – індіферентний. Перспектива подальшого дослідження передбачає проведення формувального етапу експерименту з метою перевірки ефективності методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ван Чжун. (2017). *Методика підготовки іноземних студентів до ансамблевої роботи зі шкільною молоддю* (дис. ... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
2. Варій, М. (2009). Самосвідомість особистості. В *Психологія: навчальний посібник* (стр. 182-183). Київ: Центр учбової літератури.

3. Вознюк, Н. (2013). Індивідуальна моральна самооцінка: зміст, форми, компоненти. В *Етика: навчальний посібник* (стр. 160-172). Київ: «Центр учбової літератури».
4. Горбенко, О. (2016). Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до оркестрово-ансамблевої діяльності. *Наукові записки: Серія Педагогічні науки*, 147, 47-50.
5. Гуцол, С. (2016). Наратив як провідна дискурсивна практика самопроекування особистості. *Наука і освіта*, 11, 35-42.
6. Дворецька, Г. (2002). Ставлення до праці і проблеми мотивації трудової діяльності. У *Соціологія: навч. посібник* (2-ге, перероб. і доп. вид., сс. 303-313). Київ: КНЕУ.
7. Паньків, Л. І. (2005). *Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами* (автореф. дис. ... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
8. Пляченко, Т. М. (2015). Особистість керівника учнівського музично-інструментального колективу в педагогічній теорії і практиці. *Освітологічний дискурс*, 1 (9), 179-191.
9. Пляченко, Т. (2011). *Педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук), Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.
10. Филипчук, М. (2010). *Методика підготовки майбутніх учителів музики до керівництва естрадними колективами у позашкільній роботі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
11. Шип, С. (2007). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Професійна мистецька освіта і художня культура: Виклики ХХІ століття* (сс. 87-95). Київ.
12. Эйкен, Л. (2006). Инвентари интересов (interest inventories). В Р. Корсини, & А. Ауэрбах, *Психологическая энциклопедия*. Санкт-Петербург: Питер. Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/inventari-interesov.html>.
13. Druskat, V. U., & Wheeler, J. V. (2003). Managing from the boundary: the effective leadership of self-managing work teams. *Academy of Management Journal*, 46 (4), 435-457. Retrived from <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/30040637>.
14. Jigau, M., Tasica, L., Musca, A., Chiru, M., Botnariuc, P., I., C., et al. (2007). *Career Counselling: Compendium of Methods and Techniques*. Bucharest: AFIR.
15. Sun Peng Fei. (2016). Artistic and semiotic competence of future music teachers as an issue of music pedagogy. *Наука і освіта*, 6/CXXXXVII, 51-55.
16. 周彦冰. (2013). 对我国学校管乐合奏普及与发展的思考. *黄河之声*, 13, 25-26. [Чжоу Янбінг. (2013). Думки про популяризацію та розвиток шкільних духових ансамблів у Китаї. *Голос Жовтої річки*, 13, 25-26.].
17. 陈丽丽. (2018). 小学管乐艺术教育的价值与建议. *新课程教学*, 3, 56-57. [Чень Лілі. (2018). Цінність та можливість початкової шкільної музичної освіти. *Новий курс навчання*, 3, 56-57.].
18. 陶藝文. (1998). 奧福教學法應用於國小 藝術與人文領域課程之行動研究 ~以奧福片樂器為主軸的教學設計為例~設計為例~. 碩士班學位論文, 國立新竹教育大學音樂學系, 中華民國九. [Дао Йвен. (1998). *Орфовській метод навчання, який застосовується до дослідження дії національної навчальної програми з мистецтва і гуманітарних наук: У якості основного прикладу розглянуто навчальний проект музичного інструменту Орфа* (дис. магістра), Національний університет освіти Синьчжу, кафедра музики.]

19. 黃榮真. (2006). 協同行動取向之國小特教班學生音樂教學活動方案實踐與反思. 花蓮教育大學學報, 95 (23), 209-236. [徐安 潤. (2006). 實踐與反思. 花蓮教育大學學報, 95 (23), 209-236.]

РЕЗЮМЕ

Ду Ханьфен. Диагностика готовности будущего учителя музыкального искусства к руководству детским инструментальным ансамблем.

В статье актуализирована проблематика формирования готовности будущих учителей музыкального искусства к руководству детским инструментальным ансамблем. Уточнено, что на сегодняшний день формирование такой готовности происходит разрозненно, не системно – в ходе изучения дисциплин различных циклов подготовки. Между тем, детские музыкальные ансамбли становятся всё более популярной формой художественно-творческого образования детей, как в Украине, так и в Китае. Упомянутая тенденция обусловлена осознанием развивающего и воспитательного потенциала данной формы детского творчества, способствующего приобщению к искусству, развитию мышления историко-культурологическими категориями в процессе ознакомления с разностилевым репертуаром ансамбля, развитию коммуникативных качеств, навыков самоорганизации и др. Реализация упомянутого потенциала становится возможной при условии достаточного уровня квалифицированности руководителя. Последнее актуализирует необходимость разработки методики, основанной на систематизированном формировании готовности будущих учителей музыкального искусства к руководству детским инструментальным ансамблем. В статье показано, что такая готовность является составляющей профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства и формируется в виде комплекса способностей, качеств и компетентностей. В ходе исследования, посвященного разработке данной методики, был проведен констатирующий эксперимент. Диагностика проводилась на основании следующих критериев: мотивационно-личностного, музыкально-профессионального, организационно-коммуникативного и творческо-деятельностного. В результате всестороннего анализа результатов диагностики были определены три уровня сформированности готовности будущих учителей музыкального искусства к руководству детским инструментальным ансамблем: высокий уровень – «интенциональный», средний уровень – «потенциальный», низкий уровень – «индифферентный».

Ключевые слова: руководитель детского инструментального ансамбля, ансамблевое музицирование, готовность, констатирующий эксперимент, критерии диагностики.

SUMMARY

Du Hanfeng. Diagnostics of the future musical art teacher's readiness for leading the children's instrumental ensemble.

The article actualizes the problems of forming readiness of the future musical art teachers for leading the children's instrumental ensemble. It has been clarified that for today formation of such readiness occurs in a disconnected, not systemic way – in the course of studying the disciplines of various training cycles. Meanwhile, children's musical ensembles are becoming an increasingly popular form of artistic-creative education for children, both in Ukraine and in China. This tendency is conditioned by the awareness of the developing and educational potential of this form of children's creativity, which contributes to familiarizing with art, development of thinking by historical-cultural categories in the process of acquaintance with the ensemble's diverse repertoire, development of communicative qualities, skills of self-organization, etc. Realization of the above mentioned potential becomes possible under condition of sufficient level of qualification of the director. The latter actualizes the need to develop a methodology based on a systematized formation of the future musical art teachers' readiness for leading the children's instrumental ensemble. The article shows that such readiness is a component of professional competence of the future musical art teachers and is formed as a complex of abilities, qualities and competences. In the course of the study, devoted to the development of this technique, a verifying experiment was conducted. Diagnostics was carried out on the basis of the following criteria: motivational-personal, musical-professional, organizational-communicative and creative-activity. As a result of a comprehensive analysis of the diagnostics results, three levels of the future musical art teachers' readiness formation for leading the children's instrumental ensemble were identified: high level – “intentional”, medium level – “potential”, low level – “indifferent”.

Key words: director of the children's instrumental ensemble, ensemble music making, readiness, ascertaining experiment, diagnostics criteria.

УДК 378+124.5+7:78.071.4

Жень Сінь Ян

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ЗМІСТ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО- ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті обґрунтований зміст феномену художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики, зокрема до творів мистецтва. Розглянута сутність поняття «ставлення» як складова системи цінностей і переконань особистості. Висвітлений зміст феномену художньої цінності в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики. Визначена компонентна структура художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до мистецтва, яка відображує основні атрибутивні характеристики досліджуваного феномена.

Ключові слова: *цінність, ставлення, художня цінність, художньо-ціннісне ставлення, фахова підготовка майбутніх учителів музики, компонентна структура художньо-ціннісного ставлення.*

Постановка проблеми. Ціннісні орієнтації особистості розглядаються як соціальні норми, засвоєні нею, які впливають на її активність, внутрішню позицію, ставлення до людей і всього оточуючого світу. Саме цінності здатні мотивувати особистість на діяльність і саморозвиток, адже вони становлять внутрішню систему еталонів людини, на яку орієнтується самовиховання, вибір, вольові зусилля й інтереси. У науковій літературі визначаються різні класифікації ціннісних орієнтацій, серед яких абсолютні, загальнолюдські цінності (любов, добро, справедливість, милосердя), екологічні (планета, ставлення до природи, її захист), громадянські (закон, держава, права, свободи особистості), матеріальні (задоволення потреб, збагачення, комфорт) тощо. Особистісні цінності є суб'єктивними й індивідуальними. Вони впливають на поведінку, установки й переконання особистості. Окремо розглядаються й художні цінності, як об'єкти, які володіють специфічними соціальними функціями та є носіями властивостей художнього твору, такими, як здатність викликати почуття естетичного задоволення, гармонійність тощо.

Ціннісне ставлення до творів мистецтва в контексті фахової підготовки в галузі музичної освіти формується на основі набуття художніми цінностями, з якими взаємодіє майбутній фахівець, значення особистісних, тобто таких, які мають безпосереднє особистісне значення. У результаті такої трансформації між творами мистецтва (їхньою музично-

символічною інтонаційною мовою, художньою емоцією, образним змістом) і студентом формуються особливі відносини, які визначають його особистісні потреби, мотивацію, інтереси й нахили. Означена проблема є надзвичайно актуальною в контексті підготовки майбутніх учителів музики, адже сприйняття музичного мистецтва, як особистісної цінності, як такого, що має високе особистісне значення та спрямовує інтереси, мотивацію й нахили майбутнього фахівця, є запорукою збільшення ефективності фахової підготовки й самовдосконалення студента. Тільки за умови сформованості художньо-ціннісного ставлення майбутній учитель музики буде здатний позитивно впливати на культурний, інтелектуальний і духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Наукова проблема цінностей і ціннісних орієнтацій має міждисциплінарний характер. Визначенню категорії «цінність» приділяли увагу вчені-філософи (С. Анісімов, Аристотель, О. Дробницький, Г. Лотце, А. Райбекас, А. Уйомов та ін.), психологи (О. Лазурський, В. Мясіщев та ін.), педагоги (В. Сластьонін, Г. Чіжакова, Н. Щуркова та ін.). Еталони та норми соціальної поведінки особистості як об'єкти мотивації суб'єкта діяльності представлено в наукових працях В. Асмолова, Б. Додонова, В. Оссовського, І. Попової, О. Семашка тощо. Вплив цінностей і ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено в дослідженнях В. Вербець, В. Леонтьєва, С. Рубінштейна, І. Зязюна, Є. Шиянова та інших.

Вплив мистецтва на становлення духовного світу особистості, її ціннісних орієнтацій розкрито в працях Є. Назайкінського, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Щолокової та ін.). Визначено, що такий вплив відбувається в процесі формування в особистості потреби у взаємодії з художнім образом, усвідомлення власних емоційно-естетичних переживань. Беручи до уваги наукові доробки вчених з означеної проблематики, тим не менш, ми вважаємо неповні висвітленою проблему формування художньо-ціннісного ставлення в майбутніх учителів музики, що зумовлює **мету статті**: на основі узагальнення змісту й особливостей художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики обґрунтувати компонентну структуру досліджуваного феномену.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, конкретизація, узагальнення – з метою визначення змісту поняття й компонентної структури художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Визначення цінностей виявляє певні особливості та специфічні характеристики залежно від ракурсу конкретного наукового знання. Насамперед, цінність, як наукова категорія, почала розвиватись у філософських науках. У межах аксіології (науки про цінності) один з її родоначальників Г. Ріккерт класифікував шість різновидів цінностей: логічні (у наукових досягненнях), естетичні (у творах мистецтва), містичні (у культах), релігійні, моральні й особистісні [11]. Іншу класифікацію пропонував Г. Мюнстерберг: учений

вважав за необхідне виокремити лише два типи цінностей – життєві (любов щастя та ін.) й культурні (мистецтво), конкретизуючи в них складові: естетичні, етичні й метафізичні [7].

Німецький філософ ХХ століття М. Шелер обґрунтував ієрархію цінностей, де на нижчому рівні були чуттєві, на середньому – життєві, а на найвищому – духовні цінності [14].

Сучасні культурологічні дослідження [4] узагальнюють шість основних класів цінностей: вітальні – життя, здоров'я, безпека та ін.; соціальні – сім'я, багатство, успішність, рівність та ін.; політичні – громадянські свободи, законність, мир та ін.; моральні – добро, любов, честь, любов до дітей та ін.; релігійні – Бог, віра та ін.; естетичні – краса, гармонія

У психологічних наукових дослідженнях цінності вивчаються у зв'язку з такими термінами, як установка, спрямованість, життєві позиції особистості. О. Леонтьєв дорівнював цінності особистісним смислам, В. Мясіщев – психологічним відносинам. Цінності розглядаються як феномен, що позначає об'єкти або ідеї, які мають особливу значущість для особистості та пов'язуються з внутрішніми еталонами й сенсом життя [10].

Аналіз досліджень у галузі культурології дають змогу визначити, що цінності доцільно вважати найважливішими компонентами культури та джерелом мотивів людини. Ціннісні орієнтації спрямовують культуротворчість індивіда й визначають духовні детермінанти окремої особистості або суспільства [6]. У ракурсі соціологічних досліджень цінності мають інтерсуб'єктивний характер і виступають у якості взірця, який спрямовує активність суспільства. До цінностей учені відносять, насамперед, рівність, свободу, мир, добробут, справедливість, багатство (як матеріальне, так і духовне) [12; 1].

Педагогічні науки не стали виключенням щодо приділення пильної уваги цінностям і ціннісним орієнтаціям. Підкреслюється, що цінності формуються залежно від історичного розвитку суспільства й соціальних відносин, і наповнюють сенсом існування людини [5].

Для більш глибокого розуміння порушеної проблеми розглянемо сутність категорії «ставлення». За визначенням соціологічної довідкової літератури, ставлення – це стала емоційно-вольова установка суб'єкта на об'єкт, або на інший суб'єкт, реалізація позиції суб'єкта [13]. Ставлення визначає систему цінностей, переконань, ідей особистості, пов'язаних із тим, на що це ставлення націлене. Ставлення обумовлює вибір, який робить особистість у будь-яких ситуаціях.

Ставлення реалізується в комунікації особистості як з іншою особистістю, так і з матеріальними явищами, ідеями. Саме даний феномен є засобом вираження активної позиції індивіда, впливаючи на його дії та стосунки. Усвідомлене ставлення, підкреслює В. Мясіщев, є найвищим ступенем розвитку особистості. Адже це вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок людини з різними проявами об'єктивної

дійсності [8]. Суб'єктивності таким стосункам надає зв'язок ставлення з потребами особистості. Класифікується ставлення за такими ознаками: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості [3].

Безумовно, особистість може мати різні види ставлення до різних суб'єктів. Визначаються три види ставлення – позитивне, негативне й нейтральне (В. Богословський). У контексті нашого дослідження ми розглядаємо позитивне ставлення, що окреслюється як націленість особистості на осмислення цінностей, які проявляються в об'єкті його ставлення. Позитивне ставлення в ракурсі педагогіки досліджували В. Давидов, В. Сластьонін, Д. Фельдштейн та інші, розглядаючи його в контексті таких понять як потреба, мотив, емоції, воля, увага тощо.

Ціннісне ставлення в статті розглядається як суб'єктивне усвідомлення цінностей, що визначають процес сприйняття, розуміння світу, результатом якого є визнання певного феномену людиною як особистісно значущого. За визначенням Ш. Шварца, ціннісне ставлення спирається на такі принципи:

- цінності спрямовують суб'єкта на бажані цілі й мотивують його до дій;
- цінності є трансцендентними по відношенню до специфічних дій і ситуацій;
- цінності мають певну ієрархію відповідно до їх важливості відносно одна до одної та створюють систему ціннісних пріоритетів особистості;
- відносна важливість різних цінностей керує поведінкою (тобто, дії залежать від того, яка з релевантних і конкуруючих цінностей обирається суб'єктом) [16].

Специфіка художньо-ціннісного ставлення ґрунтується на особливостях мистецтва як унікальної форми художнього пізнання й відображення дійсності. Художні цінності, вказує Л. Паньків, входять до естетичних як їхня найвища рукотворна форма та притаманні лише мистецтву в його матеріальному аспекті (на відміну від духовного аспекту естетичних цінностей) [9]. Однак, підкреслює О. Волкова, естетичні цінності не протиставлені художнім, а «вбирають» їх [2]. Саме художні цінності здатні виявляти унікальний і неповторний образний зміст твору мистецтва.

Унікальність мистецтва як шляху формування ціннісного ставлення полягає в тому, що воно передбачає особистісне спілкування суб'єкта музичного сприймання з художнім образом, поліфонічний діалог з автором через декодування закладених ним особистісних змістів, відчуття емоційного відгуку на них. Відтак, твір музичного мистецтва залучає індивіда до сприйняття й усвідомлення духовних цінностей, дозволяючи інтегрувати їх у власну особистість. О. Щолокова зазначає, що під час комунікації з творами музичного мистецтва особистість «не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки» [15].

Важливо розуміти, що повнота, глибина, емоційність переживання художнього образу, закладеного у творі музичного мистецтва знаходиться в прямій залежності від сформованості в суб'єкта особистісного ставлення до нього. Це спрямовує нас на думку, що формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики здатне позитивно вплинути на ефективність усієї фахової підготовки студента в цілому, на його фаховий розвиток у процесі професійної діяльності, на досягнення ним професійного «акме». Адже таке ставлення реалізується у сформованості художніх потреб, художніх установок і, відповідно, потребі студента у взаємодії з музичним мистецтвом і професійному розвитку в галузі музичної освіти.

Отже, художня цінність включає в себе матеріально реалізований художній образ, емоційний, чуттєво-психологічний, ідейний зміст твору, сукупність укладених у нього значень, породжуваних ним смислів і специфічних засобів його творення. Відповідно, узагальнюючи все вищевикладене, художньо-ціннісне ставлення до мистецтва майбутніх учителів музики ми визначаємо як суб'єктивне усвідомлення художніх цінностей, які зумовлюють процес сприйняття та розуміння твору музичного мистецтва й закладених у нього духовних смислів, результатом якого є визнання явищ музичного мистецтва й діяльності, пов'язаної з ним, як особистісно значущих і внутрішньо мотивуючих.

Вважаємо, що в художньо-ціннісному ставленні майбутніх учителів музики можна виокремити чотири компоненти. Кожен із них реалізує один з аспектів ціннісного ставлення й дозволяє більш ретельно дослідити досліджуваний феномен із метою визначення шляхів його формування.

Першим компонентом ми визначаємо емотивно-мотиваційний. Емоції вважаються психічним відображенням реальності, проявляються у формі безпосереднього переживання та є засобом суб'єктивного вираження особистісних потреб індивіда. Означений компонент будується на емоційному сприйнятті творів музичного мистецтва відповідно до виникаючого у студента психічного резонансу з художніми емоціями, закладеними в музичний текст. Сприйняття художньої емоції, ототожнення з нею, відчуття насолоди від такого ототожнення фіксують позитивне ставлення та стійке прагнення до подальшої взаємодії з твором мистецтва, що пояснює зростання інтересу, бажання пізнавати явища музичного мистецтва. У контексті даного компоненту емоційні переживання є підґрунтям мотивації до досягнення музичного мистецтва й відповідної діяльності.

Другий компонент – художньо-когнітивний. Означений компонент містить систему мистецьких знань, понять, засвоєння художніх поглядів і цінностей на основі активної пізнавальної позиції студента. Розширення й систематизація мистецьких знань формує розуміння й мислення студента, спрямовуючи його уявлення та еталони. Художньо-когнітивний компонент поєднує усвідомлення й актуалізацію знань вже отриманих, на яких

ґрунтується фахова підготовка вчителя музики, з усвідомленими орієнтирами студента на отримання нових знань, пов'язаних із художніми цінностями, і пошук способів їхнього досягнення.

Творчо-конативний компонент зумовлює практичне втілення художньо-ціннісного ставлення до мистецтва в навчально-творчій діяльності студентів. Означений компонент поєднує вчинки й дії, зумовлені двома попередніми компонентами. Він активізує здатність майбутніх учителів музики діяти практично в контексті реалізації художньо-ціннісного ставлення до мистецтва. Творчо-конативний компонент є засобом активної взаємодії суб'єкта зі світом художніх цінностей, процесом їх продукування та засобом генерації художньо-ціннісного ставлення інших.

Останній компонент – оцінно-корекційний, ґрунтується, насамперед, на специфіці діяльності вчителя музики – діяльності педагогічної та художньої. Така діяльність вимагає наявності в студента оцінно-корекційної активності, спрямованої на усвідомлення власного художньо-ціннісного ставлення як запоруки саморозвитку як музиканта й педагога, пошук стратегій самокорекції та самовдосконалення в професійній галузі. Означений компонент дозволяє виявляти й реалізовувати найбільш ефективні шляхи трансформації власного художньо-ціннісного ставлення до творів мистецтва в професійну майстерність і культуру.

Усі викладені структурні компоненти художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до мистецтва не можливо розглядати ізольовано один від одного, адже вони є взаємозалежними й функціонують як єдина система.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Художньо-ціннісне ставлення майбутніх учителів музики визначено як суб'єктивне усвідомлення художніх цінностей, що зумовлюють процес сприйняття та розуміння твору музичного мистецтва й закладених в нього духовних смислів, результатом якого є визнання явищ музичного мистецтва й діяльності, пов'язаної з ним, як особистісно значущих і внутрішньо мотивуючих. Встановлено, що в художньо-ціннісному ставленні майбутніх учителів музики можна виокремити чотири компоненти: емотивно-мотиваційний, художньо-когнітивний, творчо-конативний і оцінно-корекційний. Подальше дослідження з означеної проблеми буде спрямовано на обґрунтування методологічних засад формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики, які будуть покладені в основу авторської методики формування означеного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борхович, С. М. (2015). Категорія «цінності» в контексті сучасного наукового знання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 257-263.
2. Волкова, Е. В. (1988). *Произведение искусства в мире художественной культуры*. М.: Изд-во МГУ.
3. Дерябо, С. Д., Ясвин, В. А. (2006). *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на Дону: Феникс.

4. Ерасов, Б. (2000). *Социальная культурология*. М.: Аспект Пресс.
5. *Енциклопедія освіти* (2008). В. Г. Кремінь (гол. ред.). К.: Юрінком Інтер.
6. *Культурология. XX век* (1998). Т. 2. СПб.: Университетская книга; ООО «Алтейя».
7. Мюнстерберг, Г. (1922). *Основы психотехники*. Москва.
8. Мясичев, В. Н. (1995). *Психология отношений*. М.
9. Паньків, Л. І. (2015). Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*, 2, 58-61.
10. Приходько, Ю. О., Юрченко, В. І. (2012). *Психологічний словник-довідник*. К.: Каравела.
11. Риккерт, Г. (1998). О системе ценностей. *Наука о природе и наука о культуре*. М. (с. 363–391).
12. *Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник* (2002), В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. (укл.). К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ-2000».
13. *Социологический энциклопедический словарь* (1998), Г. В. Осипов (ред.-координатор). М.: Инфра-М.
14. Шелер, М. (1989). Положення людини в Космосі. *Проблема людини в західній філософії*. М.
15. Щолокова, О. П. (2009). *Методика викладання світової художньої культури*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
16. Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications (Basic human values: Theory, measurement, and applications). *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.

РЕЗЮМЕ

Жень Синь Ян. Содержание и компонентная структура художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки.

Статья посвящена изучению проблемы художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки к произведениям музыкального искусства. Цель данной статьи состоит в обосновании, на основе анализа особенностей художественно-ценностного отношения, компонентной структуры исследуемого феномена. Исследование построено на теоретических методах: анализ, конкретизация, обобщение научных разработок ученых в разных областях науки и практического опыта педагогов.

Полученные на данном этапе исследования результаты можно обобщить в следующих положениях: формирование ценностного отношения в контексте подготовки будущего учителя музыки рассматривается как одна из наиболее актуальных проблем современного высшего образования; ценностное отношение рассматривается как внутренняя позиция личности, признак социокультурного существования человека, который отражает конгломерат личностных и общественных приоритетов ее носителя; художественно-ценностное отношение к искусству будущих учителей музыки определяется как субъективное осознание художественных ценностей, которые направляют процесс восприятия и понимания музыкального искусства и заложенных в него духовных смыслов; компонентная структура художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки состоит из четырех взаимодополняющих, связанных между собой компонентов – эмотивно-мотивационного, художественно-когнитивного,

творческо-конативного, оценочно-коррекционного. Результатом художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки становится признание явлений музыкального искусства и деятельности, связанной с ним, как личностно значимых и внутренне мотивирующих.

Дальнейшее исследование данной проблемы будет посвящено обоснованию методологических основ формирования художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки, которые будут положены в основу авторской методики формирования указанного феномена.

Ключевые слова: *ценность, отношение, художественная ценность, художественно-ценностное отношение, профессиональная подготовка будущих учителей музыки, компонентная структура художественно-ценностного отношения.*

SUMMARY

Ren Xin Yang. The content and component structure of the artistic and value attitude of future music teachers.

The article is devoted to the study of the problem of artistic-value attitude of the future music teachers to the works of musical art. The aim of this article is to substantiate, on the basis of the analysis of the peculiarities of the artistic-value relation, the component structure of the phenomenon under study. The study is based on theoretical methods: analysis, concretization, generalization of the works of scientists in different fields of science and practical experience of teachers.

The results obtained at this stage of the study can be summarized in the following positions: formation of a value attitude in the context of the preparation of the future music teacher is considered as one of the most urgent problems of modern higher education; the value attitude is considered as an internal position of the person, a sign of a person's socio-cultural existence that reflects the conglomerate of personal and public priorities of its bearer; artistic-value attitude to the art of the future music teachers is defined as a subjective awareness of artistic values that guide the process of perception and understanding of musical art and spiritual meanings embedded in it; the component structure of the artistic-value attitude of the future music teachers consists of four mutually complementary, interconnected components – emotive-motivational, artistic-cognitive, creative-conative, appraisal-corrective. The result of the artistic-value attitude of the future music teachers is recognition of the phenomena of musical art and the activities associated with it, as personally significant and internally motivating.

Further research on this problem will be devoted to the substantiation of the methodological foundations for the formation of the artistic-value attitude of the future music teachers, which will be used as the basis for the author's methodology for the formation of this phenomenon.

Key words: *value, attitude, artistic value, artistic and value attitude, professional training of future music teachers, component structure of artistic and value attitude.*

УДК 372.878:7.071.4

Лю Сянь

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРТЕПІАНО-ВИКОНАВСЬКУ САМОПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто можливість екстраполяції методичної спадщини видатних музикантів-піаністів у фортепіано-виконавську самопідготовку студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Цей процес представлений у якості педагогічної умови формування методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва – піаністів. Уточнено смисл ключових понять, обґрунтовано принципи й методи реалізації означеної педагогічної умови.

Ключові слова: фортепіанна педагогіка, фортепіано-виконавська самопідготовка, методично-спрямована самореалізація, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Підготовка компетентних учителів музичного мистецтва є пріоритетним завданням вищої мистецько-педагогічної освіти. Під час навчання в освітньому закладі майбутні вчителі музичного мистецтва засвоюють педагогічні знання й опановують музичний матеріал (нотний, методичний), апробація якого здійснюється під час проходження педагогічної практики. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує від них оволодіння особливим праксеологічним апаратом, зміст якого ґрунтується й на специфіці методики викладання певних музичних дисциплін, зокрема й навчання гри на фортепіано. Проте існує суперечність між необхідністю опанування майбутнім фахівцем такою методикою та відсутністю в навчальних планах бакалаврату дисципліни, яка задовольняла б означеній освітній потребі. Зокрема, не зважаючи на високий рівень прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до викладання фортепіано (особливо серед студентів з Китаю), навчальними планами не передбачено окремої дисципліни, що формує методичну компетентність у галузі фортепіанного виконавства. Отриманні методичні знання й навички, що формуються в межах дисципліни «Основний музичний інструмент», не стають складовими повноцінного праксеологічного апарату, адже не засвоюються студентами усвідомлено й системно. Між тим, ефективна

професійна *методико-спрямована самореалізація* можлива лише за умов оволодіння майбутніми фахівцями систематизованою цілісною методикою, яка охоплювала б основні теоретичні та практичні аспекти фортепіанного виконавства. Не забезпечує подолання зазначеної суперечності також і той факт, що означена методика викладається в магістратурі, адже формування аутентичної методичної компетентності педагога-музиканта потребує більшого часу, отже повинне розпочинатися раніше.

Подолання означеної суперечності можливе шляхом організації самостійної роботи студентів у напрямі опанування відповідними методичними знаннями щодо фортепіанного виконавства. Зокрема, перспективною стратегією в означеному контексті представляється впровадження ефективних педагогічних умов, серед яких ми визначаємо систематизовану екстраполяцію методичних надбань фортепіанно-педагогічної спадщини до самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі у площині теоретико-методологічних досліджень підкреслюється актуальність розробки та впровадження педагогічних умов, спрямованих на організацію самостійної навчальної роботи студентів. Зокрема, у роботі М. Шевчук відзначається, що самостійна діяльність студентів, організована шляхом створення відповідних педагогічних умов, є значним ресурсом «оптимізації процесу підготовки фахівців» [14, 114]. У працях О. Кудрявцевої та З. Кучер доведено, що підвищенню ефективності фахової підготовки та більш ґрунтовному засвоєнню знань сприяє впровадження педагогічних умов, спрямованих на ефективну організацію самостійної роботи майбутніх учителів. Педагогічним умовам організації самостійної роботи, що сприяють підвищенню інтересу студентів до впровадження інноваційних технологій, а також формуванню творчих якостей майбутніх фахівців, присвячено дисертацію Т. Лободи.

Проблематику організації самостійної роботи студентів спеціальності «Музичне мистецтво» досліджено Л. Грицюком. Зокрема, вченим визначено фактори, що створюють негативний вплив на самостійну діяльність студентів, та виведено низку педагогічних умов з метою подолання означених чинників.

Педагогічні умови, що спрямовані на організацію самопідготовки студентів, розглядаються в контексті формування й розвитку компетентісно-фахових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва в дисертації Ван Бін [2]. Обґрунтовано педагогічні умови розвитку рухової пам'яті майбутніх учителів музики, що спрямовані на їхню самоорганізацію та самореалізацію на засадах синергетичного підходу (В. Гусак).

Методичний досвід фортепіанного виконавства висвітлено в працях Бай Біня, Вей Сімін, Лу Чен, Н. Цюлюпи, О. Заходякіна та інших. Педагогічну фортепіанно-виконавську спадщину досліджено в історичному контексті у працях Н. Гуральник, Т. Гусарчук, Л. Воевідко, Н. Зимогляд, Ю. Торчинської та ін.

Отже, науковцями обґрунтовано засади розробки педагогічних умов організації самостійної діяльності студентів з метою формування й розвитку їхніх фахових компетентностей. Незважаючи на те, що в науковій літературі достатньо досліджено методично-педагогічний досвід і традиції фортепіано-виконавської школи, методика екстраполяції педагогічних фортепіанно-виконавських надбань до самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не стала предметом окремих досліджень, незважаючи на те, що її функціонування представляється важливим чинником фахової методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та розкритті змісту екстраполяції методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку, як педагогічної умови методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Виклад основного матеріалу. Ефективність самореалізації вчителя музичного мистецтва пов'язана з рівнем його методичної компетентності – це підтверджується в музично-педагогічному доробку. Зокрема, досліджуючи підготовку майбутніх учителів музики до професійної самореалізації Н. Сегеда доводить, що «професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика цілісності його особистості та рівня його соціальної активності, що виявляється в педагогічній майстерності, творчості, професійно-педагогічній культурі» [11, 7]. Між тим, І. Зязюн визначає в якості однієї з основних умов досягнення базового рівня педагогічної майстерності, впевнене володіння методикою [4, 37]. Отже, фахова самореалізація передбачає формування достатнього рівня методичної компетентності. Натомість методична компетентність учителя музичного мистецтва має свою специфіку, адже музичне мистецтво складається з різних галузей. Серед останніх однією з основних є фортепіанно-виконавська галузь, таким чином, фортепіано-виконавська методична компетентність є важливою складовою фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Остання ґрунтовно досліджується в наукових працях Н. Цюлюпи та О. Заходякіна. Зокрема, науковцями стверджується, що методична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, якої він набуває у процесі навчання гри на фортепіано, формується як результат цілеспрямованої методичної підготовки, шляхом упровадження відповідних педагогічних умов. Серед останніх дослідники визначають «організацію навчання на основі доцільно відібраного теоретико-методичного матеріалу» [13, 94]. Зміст даної умови полягає, за визначенням науковців, у вивченні й теоретичному осмисленні педагогічної спадщини видатних композиторів і виконавців у процесі оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо фортепіанного виконавства [там само].

Між тим, доведена ефективність методичного потенціалу фортепіано-виконавської спадщини актуалізує необхідність її екстраполяції до фахової підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва, зокрема, у контексті нашого дослідження, до їх самопідготовки. Ми визначили даний процес як педагогічну умову формування методико-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

З метою уточнення її дії вважаємо за потрібне спочатку розглянути значення терміну *екстраполяція*. У довідковій літературі екстраполяція трактується як метод наукового пізнання, що полягає в перенесенні емпіричної та теоретичної інформації про певну змістовну галузь на іншу змістовну галузь, коли остання стає об'єктом, недоступним для безпосереднього дослідження» (А. Алексєєв, Г. Васильєв, 2008). Екстраполяція широко використовується як фактографічний метод прогнозування в економічній галузі (Т. Гайворонська, Н. Гаркуша, С. Мочерний, О. Терещенко та інші). Зокрема Н. Гаркуша інтерпретує екстраполяцію як метод «вивчення сформованих у минулому і сьогоденні стійких тенденцій економічного розвитку й перенесення їх на майбутнє» (Н. Гаркуша, 2012). Натомість у галузі гуманітарної наукової думки розуміння терміну було розширене до трактування екстраполяції як процесу моделювання шляхом перенесення знання з однієї предметної галузі до іншої. Наприкінці ХХ ст. у філософських дослідженнях евристична функція екстраполяції стала розумітися як метод конструювання принципово нових об'єктів пізнання, на основі аналізу та авторської інтерпретації наявної інформації (В. Селіванова [12, 31]). У педагогіці екстраполяція запроваджується як метод теоретичного педагогічного прогнозування, який дозволяє планувати результати освітньої діяльності, засновуючись на вивченні функціонування низки факторів. У даному контексті екстраполяцію розглянуто в посібнику А. Панфілової та А. Долматова, де уточнено алгоритм її застосування з метою «формування освітніх стратегій» [10]. Серед етапів запровадження методу екстраполяції в педагогічній площині вченими визначено:

- апроксимацію (інтерполяцію) наявних даних;
- побудову моделі прогнозу, «що відображає фізичний зміст прогнозованого процесу, явища»;
- визначення тенденції та її поширення на досліджуваний об'єкт [там само].

Отже, керуючись означеною логікою, початковим етапом розробки даної педагогічної умови виявляється вивчення наявних даних, у нашому дослідженні – відомостей щодо фортепіано-виконавських методичних надбань, з їх наступною апроксимацією в контексті самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначимо, що науковці аналізують методичні надбання в процесі ретроспективного аналізу фортепіано-виконавської спадщини з метою визначення методики розвитку певних виконавських умінь і якостей. Зокрема в дослідженні Вей Сімін проаналізовано методичні рекомендації видатних педагогів-піаністів минулого щодо розвитку й удосконалення темпо-

ритмічних умінь на різних етапах виконавсько-інтерпретаційного процесу [3, 42]. У дисертації Бай Біня здійснено ґрунтовний аналіз фортепіано-виконавської методичної спадщини з метою висвітлення ролі художнього аспекту в інтерпретації музичних творів [1, 70–81]. На основі даного аналізу автором було побудовано методичну стратегію розвитку таких специфічних музично-виконавських здібностей, як «художньо-образне мислення, асоціативна пам'ять, розвинена уява, відмінний музичний слух» [1, 4]. У дослідженні Лу Чен шляхом культурно-історичного аналізу фортепіано-виконавської методичної спадщини висвітлено аспекти напрямів формування артикуляційно-інтонаційного виконавського комплексу піаніста. Серед таких аспектів дослідниця визначає: художньо-творче мислення як чинник виразності виконання; розуміння закономірностей організації елементів музичної мови в контексті формоутворення; володіння художньо-інтонаційними виконавськими засобами; навички самовдосконалення піаністичної майстерності тощо [6, 8].

Підсумуюмо, що в означених дослідженнях науковці здійснювали ретроспективний аналіз, спираючись на логіку культурологічно-історичного розвитку. Даний висновок є важливим для нашого дослідження, адже методична ефективність упровадження педагогічної умови *екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку* залежить від характеру систематизації та структурування навчальної інформації. Таким чином, з'ясовано, що сучасною науковою думкою визнається актуальним традиційний метод систематизації, але за еволюційно-культурологічним принципом. Між тим, структурування методичної інформації в рамках культурологічних і стилєвих пластів потребує конкретизації. Дотичним у даному контексті виявилось дослідження Ван Бін. Дослідниця здійснила аналіз методичних ідей видатних піаністів-педагогів сучасності й минулого з метою дослідження чинників удосконалення фортепіано-виконавської техніки. У результаті аналізу логіки структурування методичної піаністично-педагогічної думки, Ван Бін визначила низку напрямів дослідження, як-от: «анатоμο-фізіологічний, психолого-рефлексивний, операціонально-аналітичний» [2, 8]. Спираючись на розвідки вченої, ми розробили дидактичну модель (Рис. 1), згідно з якою структуровано навчальну інформацію, що підлягає засвоєнню студентами у процесі впровадження вищевикладеної педагогічної умови. Логіка побудови означеної моделі передбачає, що студенти під час самопідготовки, у процесі ознайомлення з методичною спадщиною, організовуватимуть свої аналітичні дії згідно з визначеними напрямками пошуку, що сприятиме формуванню цілісної, систематизованої історичної виконавсько-методичної компетентності.

Натомість аналіз і вивчення методичної спадщини виступає умовою методико-спрямованої самореалізації лише якщо студенти розуміють, що музично-виконавський процес є формою художнього втілення інтерпретатором продукту творчої самореалізації композитора. За умов

такого розуміння методичні рекомендації набувають значення як технічні засоби втілення художнього змісту та структуруються у фахову методичну компетентність. Нагадаємо висловлювання з даного приводу Г. Нейгауза, а саме, великий піаніст і педагог стверджував, що найважливішим у виконавському процесі вважає побачити через мистецтво «величезну людину» (композитора), яка висловлюється у звуках [9, 13–14]. Отже, самореалізація музиканта – у творчості, у спілкуванні через музику, в умінні висловлюватися мовою мистецтва та розуміти цю мову. Таким чином, самореалізація виконавця й педагога – у творчому осягненні художнього сенсу мистецтва у процесі інтерпретації. У зв'язку з цим актуальності набувають комунікативно-творчі процеси, рівень яких залежить від готовності до прийняття художньої інформації, зацікавленому ставленні до неї, від рівня емпатії. З огляду на це, упровадження досліджуваної педагогічної умови доцільно здійснювати, дотримуючись принципу зацікавленого ставлення до фортепіано-виконавських методичних надбань і рекомендацій, які набувають особистісного значення та смислу.

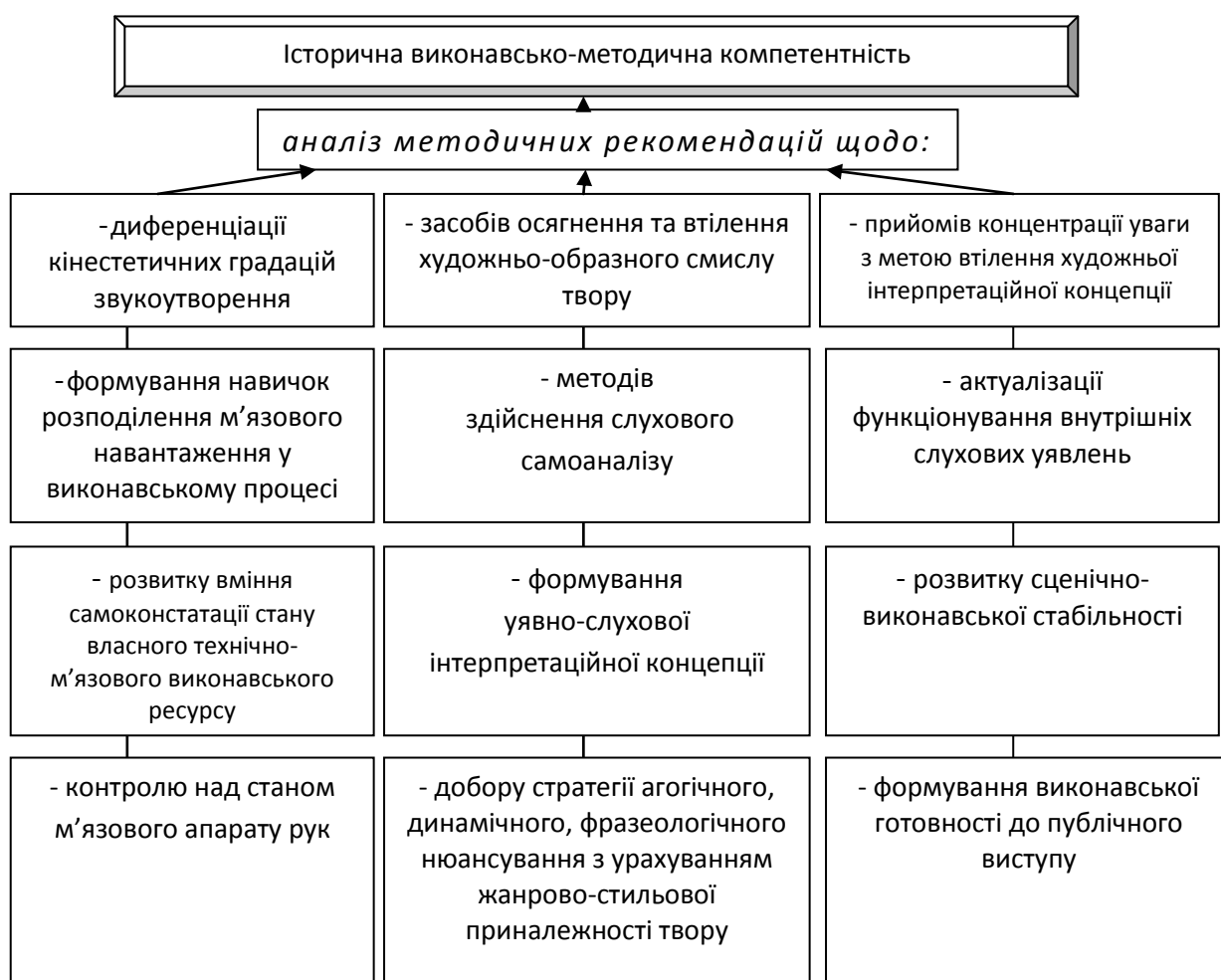


Рис. 1. Дидактична модель структурування методичних рекомендацій

Отже, не зважаючи на те, що методичні рекомендації щодо фортепіанного виконавства в основному стосуються питань аутентичного технічного втілення музичного тексту, видатні піаністи-педагоги акцентують увагу на тому, що пріоритетом є художній зміст і вміння його втілення, матеріалізації (Г. Нейгауз [9], Е. Ліberman [5], Е. Мартинсен [8] та інші). Означене зумовлює необхідність дотримання принципу превалювання художнього над технічним у процесі впровадження вищенаведеної педагогічної умови.

Окрім вищезгаданих педагогічних принципів, для реалізації зазначеної педагогічної умови стають і методи організації самостійної роботи в освітніх закладах із підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У методичній літературі дане питання розглядається комплексно, з урахуванням мети й функцій означеного виду діяльності. Зокрема, відзначається спрямування самостійної роботи на формування вмінь фахової самоорганізації, яка виявляється у навичках самоосвіти, прагненні підвищення власної кваліфікації, високого ступеню самомотивації [7, 120]. У дослідженні Г. Рота підкреслюється, що викладачі з високим рівнем самомотивації глибоко розуміють властивості предметів, які викладають, специфіку навчальної інформації, виявляють більшу гнучкість і ефективність у доборі методів обґрунтування й пояснення цінності та значущості дисциплін, що викладаються, є більш здатними до фахової самореалізації [15, 764]. Отже, характер методів організації самостійної роботи студентів, спрямований на формування можливостей самореалізації, має сприяти процесам самостійного вибору кола проблем, пошуку джерел знань і роботи з ними, засобів здійснення пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим у якості методичного забезпечення рекомендуються індивідуальні завдання, перевірка виконання яких відбувається під час проведення семінарів і консультацій [7, 121]. Дидактичний зміст методів класифікують за такими ознаками:

- аналітичні проекти, створення яких передбачає пошук визначених (безпосередньо або непрямо) у завданні відомостей за наданим алгоритмом дій;
- завдання, спрямовані на формування алгоритмізованих дій, що мають застосовуватися з метою вирішення фахових задач певного типу;
- проблемні завдання, спрямовані на формування навичок рішення нестандартних задач шляхом екстраполяції наявного та накопичення нового досвіду;
- проблемні групові завдання, які передбачають творчий пошук рішень і генерацію нових ідей у процесі досягнення певної мети, згідно з визначеною темою та напрямом дослідження [7, 125–126].

Між тим, формування методів здійснювалось з урахуванням того, що їх упровадження відбуватиметься в межах дисципліни «Основний музичний інструмент». Отже, перевага віддавалась індивідуальним завданням, пов'язаним із роботою над актуальним репертуаром. Зокрема,

упроваджувався метод аналітично-порівняльних проектів, у межах якого студентам пропонувалося письмово підготувати порівняльний аналіз редакцій поліфонічного твору – прелюдії та фуги з циклу ДТК І. С. Баха (будь-якої з власного репертуару). До порівняння обиралися редакції Ф. Бузоні та Б. Муджелліні. Висвітленню підлягали такі аспекти, як: фразування, виконання мелізматики, нюансування, динамічний план, темпові рішення, агогіка тощо. Дотримання принципу превалювання художнього над технічним зумовило надзавдання проекту, а саме: висвітлити контекст, який мотивував редактора зробити вибір на користь того чи іншого варіанту виконання. Такий контекст міг полягати у площині стилістично-інтерпретаційних переконань або художньо-сміслового бачення редакторів тощо. Метою застосування методу було формування навичок аналізу художньо-музичної інформації, диференціації її за виконавсько-технологічним і художньо-інтерпретаційним критеріями.

Наступний метод поєднав у собі завдання на формування алгоритмізованих дій, що мають застосовуватися з метою вирішення фахових завдань певного типу та проблемні завдання, спрямовані на формування навичок нестандартних рішень шляхом екстраполяції наявного й накопичення нового досвіду. Зокрема, досліджуванням було запропоновано підготувати методичну презентацію, у якій буде теоретично й виконавськи представлено п'ять технічно-піаністичних прийомів і надано пояснення щодо їх висвітлення різними педагогами-піаністами в контексті технологічної специфіки виконання, ареалу застосування, художнього значення. Три прийоми визначались у завданні, два прийоми студенти повинні були відшукати самі та представити за аналогічним алгоритмом. Серед визначених у завданні прийомів до аналізу пропонувалися такі: прийом позиційної гри (К. Мартінсен, Є. Ліberman, С. Фейнберг), прийом технічного групування (Ф. Бузоні, Г. Коган, Є. Ліberman), прийом пальцевого *legato* (А. Бірмак, Г. Нейгауз, Є. Ліberman). У цілому застосування методу сприяло розширенню фортепіанно-виконавського технологічного тезаурусу студентів-піаністів, розвитку вмінь інтерпретації музичних творів, підвищенню рівня методичної компетенції.

У якості методу, зорієнтованого на творчий пошук рішень і генерацію нових ідей, було запропоновано проведення дискусії щодо методично-інтерпретаційних прийомів, що їх застосовано у виконаннях різних піаністів. Дискусія проводилася під час семінару-диспуту; до уваги студентів було представлено виконання різними піаністами музичного твору. У ході дискусії майбутні вчителі музичного мистецтва висловлювали власні спостереження щодо методів і прийомів виконання, їх художнього значення, відмінностей інтерпретацій. Студентам не надавалась інформація щодо того, які саме твори підлягатимуть аналізу під час семінару. Таким чином, дотичність і фахова грамотність висловлювань, а також, змістовність дискусії в багатьох випадках залежали від якості попереднього етапу. На цьому етапі цілеспрямовано

стимулювалася самостійна робота студентів щодо її методичного самозабезпечення. Цей метод інтенсивно впливав на активізацію творчого мислення, художнього уявлення, самомотивацію.

Таким чином, екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку сприяє методико-спрямованій самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, адже оптимально впливає на процеси розвитку навичок аналізу художньо-виконавських особливостей та інтерпретації музичних творів, розширення фортепіанно-виконавського технологічного тезаурусу, активізації творчого мислення, самомотивації, підвищення рівня методичної компетенції.

Запровадження даної умови доцільно здійснювати з дотриманням принципів: розуміння превалювання художнього над технічним під час осягнення методичної спадщини; емпатійного та зацікавленого ставлення до фортепіано-виконавських методичних надбань і рекомендацій.

У межах реалізації зазначеної умови застосовуються такі методи, як: метод аналітично-порівняльних проектів; метод виконавсько-методичних презентацій; метод проблемних семінарів-диспутів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай, Бін (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
2. Ван, Бін (2010). *Методика удосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
3. Вей, Сімін (2016). Темпо-ритмічні аспекти виконавства у фортепіанній методичній спадщині видатних викладачів-піаністів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (7), 41–48.
4. Зязюн, І. А. (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.
5. Либерман, Е. Я. (2003). *Работа над фортепианной техникой*. Москва: Классика-XXI.
6. Лу, Чен (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
7. Малихін, О. В., Павленко, І. Г., Лаврентьєва, О. О., & Матукова, Г. І. (2011). *Методика викладання у вищій школі*. Сімферополь: «Дайфі».
8. Мартинсен, К. А. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника: На основе звукотворческой воли*. Москва: Музыка.
9. Нейгауз, Г. Г. (1987). *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: «Музыка».
10. Панфилова, А. П., & Долматов, А. В. (2007). Метод педагогического прогнозирования и его применение. *Взаимодействие участников образовательного процесса*. Москва: «Юрайт». Режим доступу: http://stud.com.ua/88183/pedagogika/metod_pedagogichnogo_prognozuvannya_yogo_zastosuvannya.
11. Сегеда, Н. О. (2002). *Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
12. Селиванова, В. И. (1993). *Экстраполяция в структуре развивающегося знания* (автореф. дис. ... докт. филос. наук). Москва.

13. Цюлюпа, Н., & Заходякін, О. (2017). Формування методичної компетентності майбутнього педагога-музиканта в процесі навчання гри на фортепіано. *Нова педагогічна думка*, 2 (90), 93–95.

14. Шевчук, М. О., & Єршов, В. (2012). Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя*, 2, 114–117.

15. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99, 4, 761–774. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ab8b/9fd40184511fd619a8fc9a8647b05b72f067.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Лю Сянь. Экстраполяция методического наследия фортепианной педагогики в фортепианно-исполнительскую самоподготовку будущих учителей музыкального искусства.

В статье рассмотрена возможность экстраполяции методического наследия выдающихся музыкантов-пианистов в фортепианно-исполнительскую самоподготовку студентов, будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианной подготовки. Этот процесс представлен в качестве педагогического условия формирования методико-направленной самореализации будущих учителей музыкального искусства – пианистов. Уточнен смысл ключевых понятий, обоснованы принципы и методы реализации обозначенного педагогического условия.

Доказано, что методическая эффективность внедрения педагогического условия – экстраполяция методического наследия фортепианной педагогики в фортепианно-исполнительскую самоподготовку – зависит от характера систематизации и структурирования учебной информации.

Отмечено, что экстраполяция методического наследия фортепианной педагогики в фортепиано-исполнительскую самоподготовку способствует методико-направленной самореализации будущих учителей музыкального искусства, поскольку оптимально влияет на процессы развития навыков анализа художественно-исполнительских особенностей и интерпретации музыкальных произведений, расширение фортепианно-исполнительского технологического тезауруса, активизации творческого мышления, самомотивации, повышение уровня методической компетенции. Введение данного условия целесообразно осуществлять с соблюдением принципов: понимание превалирования художественного над техническим во время постижения методического наследия; эмпатийного и заинтересованного отношения к фортепианно-исполнительским методическим достижениям и рекомендациям.

В рамках реализации указанного условия применяются такие методы, как: метод аналитически сравнительных проектов; метод исполнительно-методических презентаций; метод проблемных семинаров-диспутов.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, фортепианно-исполнительская самоподготовка, методически направленная самореализация, будущие учителя музыкального искусства.

SUMMARY

Liu Xan. Extrapolation of the methodological heritage of piano pedagogy in piano-performing self-training of the future teachers of musical art.

The article considers the possibility of extrapolation of the methodological heritage of outstanding musicians-pianists in piano-performing self-training of students, future teachers of musical art in the process of piano training. This process is presented as a pedagogical condition for the formation of methodologically directed self-realization of the future teachers of musical art – pianists. The meaning of key concepts is clarified; the principles and methods of realization of the specified pedagogical condition are substantiated.

It is proved that methodological efficiency of the introduction of the pedagogical condition of extrapolation of the methodological heritage of piano pedagogy in piano-performing self-training depends on the nature of the systematization and structuring of the educational information.

It is emphasized that extrapolation of the methodological heritage of piano pedagogy to piano-performing self-training contributes to the methodologically directed self-realization of the future teachers of musical art, since it optimally influences development of skills of the analysis of artistic-performing peculiarities and interpretation of musical works, expansion of piano-performing technological thesaurus, activation of creative thinking, self-motivation, raising the level of methodological competence. It is advisable to introduce this condition in accordance with such principles: understanding of the prevailing artistic superiority when it comes to understanding the methodological heritage; empathic and interested attitude to piano-performing methodological achievements and recommendations.

In the framework of implementation of this condition, the following methods are used, such as: the method of analytical and comparative projects; the method of performance-methodological presentations; the method of problematic seminars-disputes.

Key words: piano pedagogy, piano-performing self-training, methodologically-directed self-realization, future teachers of musical art.

УДК 378.03

П. М. Магда

Бахмутський коледж мистецтв
імені Івана Карабиця

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОСТІ, КРЕАТИВНОСТІ, БІОЕТИКИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлено результати констатувального експерименту, що є частиною дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики. Акцентовано увагу на формуванні таких ціннісних орієнтацій, як: комунікативність, креативність, біоетика. Проаналізовано можливі методики для з'ясування рівня сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів шкіл мистецтв шляхом використання групи методів: тестування, анкетування, метод педагогічного спостереження, індивідуальні бесіди, написання есе, розв'язання педагогічних задач, а також методи узагальнення й систематизації матеріалів експерименту.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, комунікативність, креативність, біоетика, діагностика сформованості ціннісних орієнтацій.

Постановка проблеми. Стан дезорієнтації та втрати ціннісних орієнтирів у галузі системи вітчизняної освіти й виховання вимагає особистості вчителя нового типу, спроможного розв'язати суперечності між замовленням українського суспільства ХХІ століття у формуванні громадянина незалежної держави (свідомого, творчого, здатного до взаємодії у межах Всесвіту) [4] та неможливістю забезпечити умови в навчальних закладах для формування такої особистості (матеріальні, естетичні, аксіологічні). На тлі цієї ситуації проблема формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів є надзвичайно актуальною, а найгостріше вона постає в галузі мистецької освіти, у межах якої готують майбутніх учителів музичного мистецтва, фахівців, які формують естетичну свідомість нації.

Аналіз актуальних досліджень. До питання виявлення рівня сформованості різноманітних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики регулярно звертаються сучасні дослідники у своїх роботах. Підходи до діагностики ціннісних орієнтацій у молоді висвітлюють Н. Антонова, Т. Артемонова, М. Афанасьєв, Є. Баклаженко, Л. Беземчук, О. Боблієнко, В. Боксгорн, Л. Варга, А. Возняк, В. Волкова, О. Гданська, В. Дзюба, О. Жирун, Н. Максимчук, Л. Панченко, Г. Печерська, І. Полякова, Є. Проценко, Н. Савчук, Т. Скрябіна, Н. Свещинська та ін. У дисертаціях і

статтях названих авторів діагностичні технології спираються на методики М. Рокича, В. Бойко, В. Смекалова, М. Кучера, Н. Амінова, К. Томаса, Р. Немова та інших психологів, що дозволяє вичерпно висвітлити рівень сформованості певної ціннісної орієнтації або їх сукупної ієрархії.

У колі уваги нашого дослідження – діагностика рівня сформованості комунікативності, креативності й біоетики у студентів коледжів мистецтв, які готують учителів музики для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Обрані для діагностики ціннісні орієнтації зумовлені логікою дослідження та його етапом – констатувальним експериментом на базі Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця.

Мета статті – висвітлення результатів констатувального експерименту дослідження стану сформованості комунікабельності, креативності й біоетики в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження. У процесі діагностики рівня сформованості біоетики, комунікативності, креативності в майбутніх учителів музики ми використали методи тестування, анкетування, метод педагогічного спостереження, індивідуальні бесіди, написання есе, розв'язання педагогічних задач, а також методи узагальнення та систематизації матеріалів експерименту.

Виклад основного матеріалу. Перед проведенням констатувального експерименту ми визначили три основні рівні сформованості ціннісних орієнтацій: високий, середній, низький. Для високого рівня сформованості ціннісної орієнтації (за рефлексивним критерієм операційно-аналітичного компоненту) характерно: високий поріг здатності до музично-педагогічної рефлексії; високі здібності до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, самонавіювання, самопереконавання, самоідентифікації. Для середнього рівня: достатній поріг здатності до музично-педагогічної рефлексії; достатні здібності до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, самонавіювання, самопереконавання, самоідентифікації. Для низького рівня характерно: незначний поріг здатності до музично-педагогічної рефлексії; незначні здібності до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу, самонавіювання, самопереконавання, самоідентифікації [1; 2; 3].

Для високого рівня сформованості ціннісної орієнтації (за мотиваційним критерієм) характерно: високий поріг мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками з аксіосфери майбутніх учителів музики; високий поріг розуміння обов'язковості наявності ціннісних орієнтацій у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (комунікативності, біоетики, креативності); високий поріг упевненості у пріоритетності визначених ціннісних орієнтацій, що входять до складу спрямованості особистості майбутнього вчителя школи мистецтв; високий поріг гуманістичної спрямованості. Для середнього рівня: достатній поріг мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками з аксіосфери майбутніх учителів музики; достатній поріг розуміння обов'язковості наявності ціннісних орієнтацій у професійній

діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (комунікативності, біоетики, креативності); достатній поріг упевненості у пріоритетності визначених ціннісних орієнтацій, що входять до складу спрямованості особистості майбутнього вчителя школи мистецтв; достатній поріг гуманістичної спрямованості. Для низького характерно: незначний поріг мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками з аксіосфери майбутніх учителів музики; незначний поріг розуміння обов'язковості наявності ціннісних орієнтацій у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (комунікативності, біоетики, креативності); незначний поріг упевненості у пріоритетності визначених ціннісних орієнтацій, що входять до складу спрямованості особистості майбутнього вчителя школи мистецтв; незначний поріг гуманістичної спрямованості.

Для діагностики рівня сформованості такої ціннісної орієнтації, як комунікативність, ми використали анкету А. Добрович «Оцінка комунікабельності», модифіковану Л. Столяренко [3, 666]. В анкеті наведено перелік питань, що вимагають лаконічної відповіді (так/ні) на кожне з них. Важливим є можливість додавання питань експериментатором з метою уточнення відповіді або перевірки її об'єктивності; обробка результатів здійснюється завдяки вирахуванню відсоткового співвідношення кількості позитивних відповідей, які свідчать про достатньо сформовану комунікабельність. Однією з переваг цієї методики є залучення для відповідей рефлексії та навичок самооцінки майбутніх учителів музики. У констатувальному експерименті взяли участь 300 студентів I–IV курсів коледжу мистецтв, відповідно поділені на контрольну та експериментальну групи по 150 осіб у кожній. Проведене анкетування дало змогу зібрати матеріал про стан сформованості комунікативності у студентів та унаочнити отримані результати в таблиці 1.

Таблиця 1

**Діагностика комунікативності в майбутніх учителів музики
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні та показники	Контрольна група 150 осіб		Експериментальна група 150 осіб	
	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб
Високий	14	21	12	18
Середній	51	76	48	72
Низький	35	53	40	60

Отже, отримані нами дані свідчать про доволі низький рівень сформованості комунікативності у студентів коледжу мистецтв, що обов'язково потребує корекції з огляду на сферу майбутньої професійної діяльності цих фахівців.

Для діагностики стану сформованості такої ціннісної орієнтації, як креативність, ми використали тест «Психогіометрична типологія» [3, 289–290]. За цією методикою досліджуванім пропонується поставити в порядку зниження переваги у виборі геометричні фігури: коло, квадрат,

прямокутник, трикутник, зигзаг. Адаптувавши ключ тесту до нашого дослідження, виділили високий рівень у тих, хто обирає на перше місце зигзаг і трикутник; середній – у тих, хто обирає коло та прямокутник, низький – у тих, хто обирає квадрат. Після обробки результатів ми узагальнили отримані результати в таблиці 2.

Таблиця 2

**Діагностика креативності в майбутніх учителів музики
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні та показники	Контрольна група 150 осіб		Експериментальна група 150 осіб	
	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб
Високий	35,3	53	32,7	49
Середній	31,3	47	36	54
Низький	33,3	50	31,3	47

Отже, результати випробування свідчать про низький рівень сформованості креативності у студентів, особливо з огляду на те, що вчитель музичного мистецтва повинен розвивати уяву, креативність і у своїх учнів, що є наслідком власної розвиненої креативності.

Для діагностування рівня сформованості біоетики (діяльнісний критерій) ми використовували спостереження, метод розв'язання педагогічних задач, бліц-інтерв'ю.

Детально важливість такої ціннісної орієнтації, як біоетика, її тлумачення, можливості формування її в учнів засобами музичного мистецтва розглядалися у межах вивчення дисциплін «Основи екології», «Педагогіка і психологія», «Охорона праці в галузі», «Безпека життєдіяльності», «Медико-санітарна підготовка», «Основи філософських знань». Під час аудиторних занять і позааудиторної роботи студентам були запропоновані такі теми для написання есе:

1. Біоетика як шлях до виживання людства.
2. Цінність життя – найвища з усіх цінностей.
3. Екологія природи – екологія людської душі.
4. Ти – те, чим ти харчуєшся.
5. Шкідливі звички – ознака хвороби.
6. У здоровому тілі здоровий дух – велика рідкість.
7. Біоетика та планетарний тип світогляду.
8. Вплив лайливих слів на генокод людини.
9. Звучання здорової клітини – музика життя.
10. Вплив музики різних стилів на здоров'я.
11. Музикотерапія – медицина майбутнього?
12. Обертони В. Кірюшина та здоров'я нації.
13. Позитивне мислення – шлях до здоров'я.
14. Згода на здоров'я і хворобу – все у наших думках.
15. Психічне здоров'я вчителя як вимога професійного відбору.

З'ясування рівня сформованості біоетики проводилося шляхом обчислення рейтингу кожного учасника експерименту групою викладачів і систематизації результатів спостереження, бліц-інтерв'ю, есе, розв'язання педагогічних задач. Систематизовані матеріали дали змогу побудувати таблицю з даними № 3.

Таблиця 3

**Діагностика біоетики в майбутніх учителів музики
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні та показники	Контрольна група 150 осіб		Експериментальна група 150 осіб	
	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб
Високий	24	36	20,7	31
Середній	28	42	29,3	44
Низький	48	72	49,3	74

Отже, діагностування третьої ціннісної орієнтації показало найнижчі результати порівняно з іншими. За результатами констатувального експерименту можемо зробити такі висновки: комунікативність сформована на високому рівні у 14–12 % респондентів, на середньому – у 48–51 % респондентів, на низькому – у 35–40 % респондентів; креативність сформована на високому рівні у 32,7–35,3 % респондентів, на середньому – у 31,3–36% респондентів, на низькому – у 31,3–33,3 % респондентів; біоетика сформована на високому рівні у 20,7–24 % досліджуваних, на середньому – у 28–29,3 % досліджуваних, на низькому – у 48–49,3 % опитаних.

Представлені результати є наслідком сукупності таких факторів:

- навчально-виховна робота, спрямована на формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів музики у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного та загальноосвітнього циклів, циклу фундаментальної підготовки є недосконалою, передусім, недостатньо уваги приділено аксіологічній складовій у змісті навчальних дисциплін; відсутні спеціальні курси, які передбачали б оволодіння студентами коледжів знаннями зі сфери формування ціннісних орієнтацій, їх усвідомлення та впровадження у практичну діяльність;
- методи навчально-виховної діяльності недостатньо орієнтовані на активну взаємодію між студентами й викладачами через використання педагогічними працівниками коледжів переважно традиційних методів навчання, позбавлених інтерактиву;
- позааудиторна робота студентів коледжів мистецтв не має наскрізної мети щодо формування ціннісних орієнтацій, важливих для вчителя музики сучасної України, а саме: біоетики, комунікативності, креативності; вимагає спрямування на формування названих ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів шкіл мистецтв у межах самостійної роботи з предметів соціально-гуманітарного, загальноосвітнього циклу та циклу фундаментальної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в контексті проведеного експерименту особливої актуальності набуває розробка й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій (комунікативності, креативності, біоетики) у майбутніх учителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, а також їх впровадження в навчально-виховний процес коледжу. Розв'язанню цієї проблеми будуть присвячені наступні наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордєєва, К. С. (2015). *Формування професійних цінностей майбутніх соціальних педагогів у професійній підготовці* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Слов'янськ.
2. Золотарьова, О. В. (2016). *Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи вищого технічного навчального закладу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Слов'янськ.
3. *Основы психологии: практикум* (2002). Ростов-на-Дону: Феникс.
4. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. П. Порошенко (2017). Відомості Верховної Ради, 38–39. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print1452712935661891>

РЕЗЮМЕ

Магда П. Н. Диагностика уровня формирования коммуникативности, креативности, биоэтики у будущих учителей музыки.

В этой статье освещаются результаты констатирующего эксперимента, направленного на диагностику уровня формирования коммуникативности, креативности, биоэтики у будущих учителей музыки.

Методика диагностики опирается на работы таких исследователей: Н. Антонова, Т. Артемонова, М. Афанасьев, Е. Баклаженко, Л. Беземчук, О. Боблиенко, В. Боксгорн, Л. Варга, А. Возняк, В. Волкова, О. Гданская, В. Дзюба, О. Жирун, Н. Максимчук, Л. Панченко, А. Печерская, И. Полякова, Е. Проценко, Н. Савчук, Т. Скрябина, Н. Свецинская.

Эксперимент проводился на базе Бахмутского колледжа искусств имени Ивана Карабица, ним были охвачены 300 студентов, которые соответственно были поделены на контрольную и экспериментальную группы (по 150 респондентов в каждой).

Для диагностики названных ценностных ориентаций нами были использованы такие методы: анкетирование «Оценка коммуникабельности» (модифицированный опросник А. Добрович), тест «Психометрическая типология» (адаптированный Л. Столяренко), метод решения педагогических задач, блиц-интервью, наблюдение, написание эссе.

Полученные результаты были обобщены в таблицах по трём уровням формирования ценностных ориентаций: высокому, среднему и низкому. Исследование проводилось на основе рефлексивного, деятельного, мотивационного критериев, обоснованных в работах К. Гордеевой, Е. Золотарёвой и др.

На основе результатов констатирующего эксперимента можно сделать такие выводы: коммуникативность, креативность и биоэтика у студентов колледжей искусств находятся преимущественно на низком и среднем уровне формирования, потому что учебно-воспитательная работа, направленная на формирование ценностных ориентаций у будущих учителей музыки в процессе изучения предметов социально-гуманитарного, общеобразовательного цикла, фундаментальной подготовки несовершеннолетних, прежде всего, недостаточно внимания уделено аксиологической составляющей в содержании учебных дисциплин; отсутствуют специальные курсы аксиологического направления; методы учебно-воспитательной деятельности недостаточно ориентированы на взаимодействие между студентами и преподавателями из-за использования преподавателями колледжей преимущественно традиционных методов обучения, лишенных интерактива; внеаудиторная работа студентов колледжей искусств не имеет сквозной цели относительно формирования ценностных ориентаций, важных для учителя современной Украины, а именно: биоэтики, коммуникативности, креативности; она нуждается в направленности на формирование названных ценностных ориентаций у будущих учителей школ искусств в пределах самостоятельной работы по предметам социально-гуманитарного, общеобразовательного циклов и цикла фундаментальной подготовки.

Итак, особенную актуальность приобретает необходимость теоретического обоснования педагогических условий формирования ценностных ориентаций (биоэтики, коммуникативности, креативности) у будущих учителей музыки в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла. Решению этой проблемы будет посвящены следующие научные разработки.

Ключевые слова: ценностные ориентации, коммуникативность, креативность, биоэтика, будущие учителя музыки, диагностика уровня формирования ценностных ориентаций.

SUMMARY

Magda P. M. The diagnostics of the level of formation of communication skills, creativity, bioethics in the future music teachers.

The article highlights the results of the ascertaining experiment to diagnose the status of communication skills, creativity, bioethics in the future music teachers.

The diagnostic is based on the works of the following scholars: N. Antonova, T. Artemonova, M. Afanasiev, E. Baklazhenko, L. Bezemchuk, A. Boblienکو, V. Boksgorn, L. Varga, A. Wozniak, V. Volkov, O. Gdanska, V. Dzuba, O. Zhyrun, N. Maksymchuk, G. Panchenko, G. Pecherska, I. Poliakova, E. Protsenko, N. Savchuk, T. Scriabina, N. Sveshchinska.

The experiment took place in Bakhmut Art College named after Ivan Karabits, 300 students took part in this experiment, and students were divided into two groups: control and experimental groups (150 students in each group).

For the diagnostics of these value orientations we used the following methods: questionnaire "Appraisal of communication" (a modified questionnaire by A. Dobrovych), the test of "Psychogeometrical typology" (adapted by L. Stoliarenko),

the method of the solution of pedagogical problems, blitz-interview, observation, writing an essay.

The obtained results are generalized in tables for three levels of value orientations: high, medium and low. The study was conducted based on the reflexive, activity, motivational criteria grounded in the works of K. Hordieieva, O. Zolotarova and others.

According to the results of the ascertaining experiment we can do the following conclusion: communication skills, creativity and bioethics at art college students are of mainly low and middle level of formation because of training-educational work, aimed at the formation of value orientations in the future music teachers in the process of studying the socio-humanitarian disciplines, a comprehensive cycle, fundamental training is imperfect, not enough attention is paid to the axiological section in the content disciplines; there is lack of special courses of axiological direction; methods of training-educational activity are insufficiently focused on active interaction between students and the teacher through the use of mainly traditional methods of teaching, without interactive ones; extracurricular work of the Art college students does not have a continuous goal for the formation of value orientations, important for a music teacher of modern Ukraine, namely: bioethics, communication skills, creativity; requires orientation on the formation of these value orientations in the future teachers of art schools within individual work with subjects of socio-humanitarian, educational cycle and cycle of fundamental training.

Therefore, a special urgency takes on development and theoretical substantiation of the pedagogical conditions of formation of value orientations (communication skills, creativity, and bioethics) of future music teachers in the process of studying the subjects of social-humanitarian cycle. The solution of this problem will be made in the next section of our study.

Key words: *value orientations, communication skills, creativity, bioethics, future music teachers, diagnostics of formation of axiological values.*

РОЗДІЛ III. ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 316.454.54:[37.091.12.011.3-051:78.071]:785.6

Е. К. Економова

Одеська державна музична академія
імені А. В. Нежданової

ВЗАЄМОДІЯ В ТРІАДІ «ПЕДАГОГ – СПІВАК – КОНЦЕРТМЕЙСТЕР» ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ СПІВАКІВ ДО КОНЦЕРТНО-КАМЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізовано проблему взаємодії особистостей у малій групі. На прикладі висвітлення різних аспектів взаємодії педагога, співака й концертмейстера уточнено й визначено: основні ознаки сумісної діяльності, типи взаємодії, стилі міжособистісних відносин, стилі спілкування, класифікацію типів особистості співаків і відповідні методи роботи з ними.

Ключові слова: сумісна діяльність, взаємодія, спілкування, малі групи, концертно-камерна діяльність.

Постановка проблеми. У соціальній психології, психології праці й управління помітно підвищився інтерес до вивчення груп, які виконують сумісну діяльність. Актуальність цих питань визначається низкою практичних потреб, у тому числі й проблематикою даного дослідження, що вивчає підготовку співаків до концертно-камерної діяльності у процесі сумісної діяльності педагога, співака та концертмейстера.

У сучасному розвиненому суспільстві фактично будь-яка трудова діяльність за змістом і формою організації об'єктивно все більше стає сумісною.

У багатьох дослідженнях групової динаміки, психологічного клімату, ефективності навчальної та професійної діяльності ставиться завдання вироблення критеріїв оптимальної взаємодії в малих групах (О. О. Єршов, Р. Л. Кричевський, Р. С. Немов). Однак психологи не завжди розглядають професійну діяльність як сумісну, а скоріше як індивідуальну. У зв'язку з цим подальшого вдосконалення потребують зміст і методи навчання, нові форми й засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності. При цьому на перший план висувається необхідність комплексного вивчення сумісної діяльності, ефективність якої визначається не тільки кваліфікаційними характеристиками окремих суб'єктів сумісної діяльності, але й особливостями їхньої взаємодії, психологічною сумісністю та спрацьованістю.

Усі ці питання є актуальними щодо проблем професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Залежно від того, яке об'єднання індивідів є суб'єктом діяльності, розрізняють її форми: сукупна діяльність, діяльність індивіда в ході групового контакту, власне групова діяльність [7].

Сукупна діяльність – це статистична сукупність людей, у якій сукупна діяльність індивідів постає як проста сума їхньої діяльності, за результатом якої не виділяються якісно нові її компоненти та властивості [5].

Діяльність у ході групового контакту притаманна будь-якому випадковому скупченню людей, які не мають внутрішньої організації, загальної цілі, але здатні до спілкування в процесі діяльності.

Групова діяльність протікає у групі людей, які відчують потребу в сумісній, взаємопов'язаній і взаємозалежній діяльності та спілкуванні один з одним, коли має місце певне ставлення індивідів до сумісної діяльності, що виражається у спільності почуттів, настроїв і проявляється в моральній атмосфері, психологічному кліматі. Індивідуальна діяльність кожного учасника взаємодії спрямована на досягнення єдиного для даної групи результату: складаються свої (специфічні для кожної групи) способи спілкування, розкриваються всі способи й форми організації вербальної та невербальної взаємодії людей у процесі сумісної діяльності.

Сумісна групова діяльність відбувається в так званих малих групах (діаді, тріаді). Вищим рівнем її розвитку є колектив.

У зв'язку з тим, що ми розглядаємо педагогічну систему «педагог-співак-концертмейстер» як малу групу, що називається тріадою, а взаємодію у тріаді як інструмент підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, вважаємо необхідним більш поглиблено вивчити питання, пов'язані з проблемою сумісної діяльності.

Для отримання найбільш ємкого уявлення про феномен сумісної діяльності охарактеризуємо основні ознаки сумісної діяльності, а саме: єдина ціль; єдина мотивація; об'єднання, суміщення або сполучення індивідуальних діяльностей; взаємопов'язаність учасників; розділення єдиного процесу діяльності на окремі функції та їхній розподіл між учасниками; координація індивідуальних діяльностей і необхідність управління ними; єдиний кінцевий результат; наявність єдиного простору та часу виконання індивідуальних діяльностей [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (С. В. Кондратьєв [1], Б. М. Ломов [3], Г. І. Щукін [10]) свідчить, що в якості чинника, що об'єднує людей у сумісній діяльності та спрямовує її, виступає загальна ціль. Крім того, учасники сумісної діяльності повинні мати загальну мотивацію. Єдина ціль і загальна мотивація – обов'язкові умови не просто виконання сумісної діяльності її учасниками, а формування з окремих індивідів деякої спільності. У будь-якій сумісній діяльності, крім власне предметної діяльності, обов'язково є взаємодія між її учасниками. Тому в самому загальному виді сумісна діяльність може бути охарактеризована як суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія.

Розподіл процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції та їхнє розподілення між учасниками – наступна ознака сумісної діяльності. Ступінь чіткості, визначеності розподілу функцій у групі характеризує рівень її структурованості. Розподіл функцій, операцій, діяльностей у сумісній діяльності не може бути чисто випадковим – кожна взаємно доповнює одна одну та визначає взаємну залежність її учасників.

Для опису й розуміння сумісної діяльності недостатньо простого об'єднання людей у просторі та часі й функціонального розподілення індивідуальних діяльностей між її учасниками навіть при єдиній цілі та загальній мотивації. Тобто, сумісна діяльність потребує не стихійного, а суворого узгодженого, координованого виконання розподілених і взаємопов'язаних дій, обов'язків.

Наступною її ознакою є наявність для її учасників єдиного кінцевого результату (сукупного продукту). Порівняння єдиного результату з витратами на його досягнення дозволяє визначити ефективність або результативність (продуктивність) сумісної діяльності. Загальний результат можна співвіднести також з індивідуальними витратами й результатами окремих учасників сумісної діяльності, щоб оцінити індивідуальний внесок кожного в результаті сумісної діяльності.

Отже, як бачимо, в основі структури сумісної діяльності лежать її основні ознаки: загальна ціль, загальний мотив, сумісна дія, загальний результат.

Фундамент сумісної діяльності складають два явища: взаємодія та взаємовідносини [4].

Метою даної статті є визначення типів взаємодії, стилів міжособистісних відносин і спілкування між педагогом, співаком і концертмейстером у тріаді для застосування відповідних методів навчання й виховання в роботі з різними типами особистості співаків.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про характер взаємодії партнерів у сумісній діяльності, необхідно розглянути декілька найбільш типових стратегій поведінки її учасників по відношенню один до одного:

- сприяння як впливова допомога іншим, активне сприяння досягнення загальних цілей сумісної діяльності;
- протидія досягненню цілей іншими учасниками сумісної діяльності, здійснення неузгоджених із ними дій, що йдуть у супереччя діям партнерів по взаємодії;
- ухилення від взаємодії, тобто активний ухід, уникнення взаємодії з партнерами [5].

Неоднакове співвідношення трьох виділених стратегій дає деякі типові ситуації взаємодії людей, на основі яких умовно визначимо такі типи взаємодії в діаді:

1. Співпраця.
2. Протиборство.
3. Ухилення від взаємодії.

4. Односпрямоване сприяння (коли один з учасників сумісної діяльності сприяє досягненню індивідуальних цілей іншого, а інший ухиляється від взаємодії з ним).

5. Односпрямована протидія, тобто один із партнерів перешкоджає досягненню цілей іншого, а інший ухиляється від взаємодії з першим учасником.

6. Контрастна взаємодія, коли один з учасників старається сприяти іншому, а другий використовує стратегію активної протидії першому.

7. Компромісна взаємодія, тобто обидва партнера проявляють окремі елементи як сприяння, так і протидії.

Усі перелічені типи взаємодій характерні також і для тріади. Розглядаючи цілий комплекс різноманітних взаємодій у межах діади, як-от: «педагог-співак», «співак-концертмейстер», «педагог-концертмейстер», а також у тріаді «педагог-співак-концертмейстер» як найбільш складній і суперечливій взаємодії в силу ієрархічності соціальних і професійних ролей її учасників, необхідно відмітити, що всі перелічені типи взаємодії на практиці мають місце в сумісній діяльності даних індивідів, однак, ефективною та такою, що приводить до високого професійного результату, є взаємодія співпраці.

Основу сумісної діяльності, як уже зазначалося вище, складають два явища: взаємодія та взаємовідношення.

Взаємовідношення, обумовлені типами взаємодії між партнерами, виражаються, відповідно, у п'ятих різних стилях міжособистісних відношень:

1. Стиль суперництва використовується для досягнення конкретної предметної цілі, коли насамперед задовольняються власні інтереси. Усю відповідальність за ситуацію бере на себе один з учасників взаємодії, тим самим спонукаючи інших приймати готові рішення. Цей стиль ефективний у ситуаціях, що мають для даного індивіда дуже високу значущість, а також у випадках, коли рішення вимагається приймати без зволікання.

2. Стиль ухилення є протилежним стилю суперництва та характеризується ухиленням від будь-якої відповідальності, відмовою від співпраці. Ефективний, коли результат не важливий для одного з партнерів, а також як невелике відступлення за необхідності виграти час.

3. Стиль співробітництва означає легкість знаходження загальної мови з будь-яким типом партнера, яким би стилем він не володів. Цей стиль сприяє досягненню цілі з мінімальними втратами.

4. Стиль пристосування означає згоду діяти спільно з іншими, але при цьому жертвуючи власними інтересами на їхню користь. Ефективний у тих рідких випадках, коли важливіше зберегти хороші відносини, ніж відстоювати власні інтереси.

5. Стиль компромісу проявляється під час пошуку рішень, оснований на взаємних поступках. Ситуація, що не задовольняє, розглядається як неминуча реальність, єдиним виходом з якої є тільки взаємні поступки [9, 90–91].

Адаптуючи використання даних стилів міжособистісних взаємовідносин до завдань нашого дослідження, відзначимо таке:

- стиль суперництва доречний у певних ситуаціях взаємодії між співаком і концертмейстером, частіше всього в умовах власне публічного виступу, якщо співак зазнає сильне хвилювання й не може вплинути на нього. У концертмейстера виникає необхідність взяти відповідальність за виступ на себе та у процесі виконання вести за собою співака, примушуючи його приймати запропоновану форму відносин як даність, яка відповідає конкретній ситуації та спрямована на досягнення запропонованого раніше результату виступу;

- стиль ухилення може використовуватись і педагогом, і концертмейстером у процесі їхньої діадичної та тріадичної взаємодії зі співаком як правило на стадіях вивчення музичного твору як методичний прийом відмови від відповідальності з метою появи такої у співака, а також для більш активного виявлення його ініціативи;

- стиль пристосування та стиль компромісу також іноді застосовуються педагогом і концертмейстером, якщо під час взаємодії зі співаком складається незадовільна психологічна атмосфера, яка може призвести до конфліктної ситуації, унаслідок чого досягнення позитивного професійного результату стане маловірогідним або взагалі неможливим;

- найбільш оптимальним та ефективним стилем для всіх типів взаємодії між педагогом, співаком і концертмейстером є стиль співробітництва, що допомагає створенню сприятливої психологічної атмосфери та досягненню високого професійного результату сумісної діяльності.

Виявляючи суттєві характеристики сумісної діяльності, ми повинні відзначити, що способом організації внутрішньої групової взаємодії є спілкування, яке може виступати в ролі передумови, умови, зовнішнього або внутрішнього чинника діяльності й навпаки. Дослідники визначають спілкування по-різному: як суб'єкт-суб'єктну взаємодію [5]; як взаємодію на основі сумісного психічного відображення [8]; як специфічну форму взаємодії людини з іншими людьми [3]; як складний процес соціально-психологічної взаємодії [6]; як одну зі сторін взаємодії людей у процесі їхньої діяльності [2] тощо.

Усі ці погляди й думки вчених свідчать про те, що поняття «спілкування» багатомірне й багатоаспектне. Аналіз досліджень щодо проблеми спілкування дозволяє зробити висновок, що в цілому категорія спілкування в її широкому розумінні відображає внутрішні зв'язки сумісної діяльності, взаємодії та взаємних відносин і виражає таким чином процесуальний аспект суспільних відносин. Зміст і спрямованість спілкування визначається цими відносинами. Спілкування описує відносини класу «суб'єкт-суб'єкт». В аналізі цих відносин розкриваються не просто дії того чи іншого суб'єкта або вплив одного суб'єкта на іншого, а процес їхньої взаємодії, у якій виявляються сприяння (або протидії), згода (або ствердження), співпереживання (або байдужість) тощо.

Спілкування педагога, співака й концертмейстера в камерному класі має свої особливості. Педагог, співак і концертмейстер складають єдиний «організм», і від їхнього взаєморозуміння та спілкування багато в чому залежить якість навчального процесу та його кінцевий результат. Спілкування між ними відбувається протягом кількох разів на тиждень та іноді «віч-на-віч», без сторонніх. Така форма спілкування породжує особливу довірливість і створює найбагатші можливості для навчання й виховання співака. Але для їхнього успішного здійснення на практиці необхідно встановлення між педагогом, співаком і концертмейстером відношень, основаних на взаємній повазі, творчому, професійному та особистісному контакті.

Ми розглядаємо спілкування педагога, співака та концертмейстера як процес взаємного впливу трьох особистостей, причому вплив особистості педагога та концертмейстера на формування студента незрівнянно сильніше, ніж вплив останнього на них, хоча контакт із кожним новим учнем не залишає педагога й концертмейстера байдужими, збагачує їхній досвід, розширює знання.

Взаємовідносини педагога та студента в період активного навчання будуються залежно від обраної педагогом форми творчого контакту, що враховує їхні індивідуальності. Вони можуть бути представлені такими стилями спілкування:

1) педагог виступає в ролі керівника-диктатора, вимагаючи безперечного, неухильного виконання своїх вказівок, не вдаючись у роз'яснення причин. Будь-яка «самодіяльність» студента пригнічується. Обстановка в класі ділова, офіційна, основана на безперечному підкоренні студента педагогові.

Застосування такого стилю припустиме, але лише в тих випадках, коли студент лінивий, пасивний, безініціативний, звик до безперечного підкорення більш сильній особистості або ж коли студент схильний до істеричної реакції, не усвідомлює своїх недоліків і звик до надмірної, шкідливої для нього самостійності.

2) педагог наполегливий у своїх вимогах, але діє методом переконання. Він фіксує увагу студента на перевагах і недоліках його співу, роз'яснює, для чого пропонується той чи інший твір, той чи інший варіант виконання, ті чи інші виконавські засоби. Студент може виступати зі своїми пропозиціями, які вислуховуються педагогом і можуть бути враховані. Якщо пропозиції неприйнятні, то причини відмови роз'яснюються. Обстановка в класі творча, основана на створенні поваги, яку студент відчув до педагога.

Такий стиль спілкування підходить для занять з усіма студентами, але передусім з молододосвідченими, які не вміють співати, але вміють мислити, намагаються розібратись у специфіці виконавського процесу, а також зі студентами, які мають співочий досвід, але з тривожно уявними рисами особистості.

3) педагог виступає в ролі консультанта, старшого досвідченого партнера. Студент працює активно, пропонує ті чи інші твори, власні рішення, способи уникнення недоліків. Самостійність студента заохочується, хоча кінцеве рішення завжди залишається за педагогом, що сприяє демократичному стилю спілкування. Обстановка в класі творча, ґрунтована на довірі, взаємній повазі.

Даний стиль доцільний у процесі роботи з розумним, добре підготовленим студентом, який знаходиться у стані постійного пошуку та правильно оцінює переваги й недоліки свого голосу, має навички самостійної роботи, володіє почуттям відповідальності.

Запропоновані стилі практично не застосовуються і «чистому вигляді». Взаємовідносини педагога та співака частіше всього будуються за «змішаним» типом, який включає характерні риси різних стилів. Завдання педагога – постійно спостерігати й оцінювати результати виховання та навчання студента, набуті у процесі спілкування, і у випадку необхідності своєчасно переходити до другого стилю, більш доцільного для індивідуальності співака, яка змінилася.

Для кращої орієнтації в питанні вибору стилю спілкування спробуємо класифікувати співаків за типами, виходячи з їхніх особистісних якостей, та дамо відповідні даному питанню рекомендації.

Тип активних студентів характеризується великою мірою самостійності, честолюбством, високим рівнем професійних та особистісних амбіцій. У них розвинений дух змагання, вони прагнуть бути першими в усьому, самі пропонують нові твори для класної роботи, швидко їх розучують, прагнуть до участі у концертах і конкурсах. Самооцінка їхня інколи завищена.

Займаючись з активним студентом, слід тверезо оцінювати його професійні можливості та, якщо самооцінка співака відповідає дійсності, у жодному разі не слід применшувати його переваги, навпаки, слід готувати з ним конкурсні програми, заохочувати його активність, підтримувати в ньому дух змагання, надихати його.

Іноді достатньо складно будувати взаємовідносини з активним студентом, у якого надзвичайно та необґрунтовано завищена самооцінка. У цьому випадку педагог, на наш погляд, повинен поступово й делікатно роз'яснювати студентові істинне положення речей так, щоб не образити його та не викликати озлобленості, недовіри, появи невпевненості у своїх силах, втрати інтересу до навчання, зниження активності.

Пасивні студенти акуратні у відвідуванні занять, але не проявляють ініціативи в роботі, у виборі творів та їхнього вивчення, покладаючись повністю на педагога й концертмейстера. Дух змагання в них малорозвинений, вони хочуть бути «як всі», «не гірше інших», над оцінкою власних можливостей не замислюються, надаючи це своїм наставникам.

Займаючись із пасивним студентом, нам уявляється важливим понад усе з'ясувати причину його пасивності. Іноді під маскою пасивності

ховається просто лінь, іноді властивість характеру, особливості темпераменту, звичка бути таким, якого ведуть, підкорятися більш сильній особистості. З'ясувавши причину пасивності студента, ми рекомендуємо зупинитися на найбільш доцільному стилі спілкування. Найчастіше це перша модель, але при цьому необхідно спочатку поволі, а потім відкрито розвивати самостійність студента, виробити в ньому активне ставлення до занять, прагнення до зміни свого пасивного статусу. У подальшому спілкування може будуватися за другою моделлю.

Студенти – «ремесники» – це, як правило, співаки, які закінчили музичні або театральні училища та професійно працювали до вступу у виш. Спів для них – засіб існування, ремесло. Вони прагнуть влаштуватися на роботу, а почавши працювати, у виші лише «довчаються».

Заняття зі студентами – «ремесниками» не представляють великої складності. У випадку, якщо самооцінка студента дуже занижена та поставлена ним ціль значно нижче його можливостей, доцільно, на нашу думку, застосування першої моделі взаємовідносин, щоб відразу спрямувати зусилля студента в потрібне русло, розбудити в ньому честолюбство й інтерес до роботи. У більшості ж випадків взаємовідносини зі студентами в цій групі педагог будує за другою та третьою моделями.

Студенти з травмованою психікою – це досить велика група. Тут і студенти, які перенесли травми та хвороби голосового апарату, і студенти, які отримали сімейні психологічні травми, загубили віру в себе. У більшості ж випадків вони недовірливі, образливі, але іноді сліпо вірять педагогові. Вони легко піддаються сторонньому впливові, надмірно уважні до власного здоров'я.

Самооцінка цих студентів або різко занижена або, навпаки, різко завищена. У спілкуванні педагога з ними величезну роль відіграє вміння застосування психологічних методів, використання навіювання, навчання прийомам психічної саморегуляції.

Заняття зі студентами з травмованою психікою завжди дуже складні й відповідальні для педагога. Понад усе, на наш погляд, потрібно заспокоїти студента, створити умови для його творчого зростання, вселити в нього віру в себе. У деяких випадках приносить користь контакт педагога з батьками або близькими студента, його друзями. Не слід поспішати з успіхами, головне – виховання студента та створення творчої обстановки. Вибір стилю спілкування повинен бути особливо ретельним. Найчастіше в цих випадках застосовується друга та третя моделі.

Завдання педагога, що розглянуті нами як частина його рольових функцій, екстраполюються й на роботу концертмейстера зі співаком в умовах діади. Природно, що вони можуть варіюватися, інтерпретуватися, застосовуватися в різних комбінаціях, виходячи зі специфіки взаємодії співака та концертмейстера, й ансамблевих завдань, що вирішуються ними. Однак, концертмейстеру, на наш погляд, не слід забувати про провідну роль педагога у проектуванні напрямів творчого

розвитку співака й обов'язково узгоджувати свої дії з виробленою педагогом концепцією навчання по відношенню до кожного студента. Необхідно зазначити ще й той немаловажливий факт, що концертмейстер із різних причин (віку, соціального положення, специфіки виконавського процесу тощо) психологічно ближче до співака, ніж педагог, дистанція між ними набагато менша або практично відсутня. Ці обставини дають концертмейстерові додатковий резерв впливу на співака в позитивному аспекті, але також може створювати небезпеку перевтілення особистих, дружніх відносин у відношення «панібратства», що може негативно відобразитися на професійному результаті. Про це необхідно пам'ятати й чітко регулювати міжособистісні відносини зі студентом, спрямовувати їх у потрібне русло, ставлячи на перше місце завдання творчого розвитку співака.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз наукових джерел із проблеми взаємодії, взаємовідносин у малій групі, вивчення досвіду провідних педагогів вокальної кафедри Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової, власний педагогічний і виконавський досвід призводить нас до висновку, що ефективність підготовки співаків до професійної діяльності залежить від уміння педагога й концертмейстера встановити міцний контакт зі співаком, правильно вибрати тип взаємодії, стиль спілкування, міжособистісних відносин, створити оптимальні умови для вдосконалення навчального процесу та організувати ефективне управління сумісними діями в умовах діади або тріади.

Усе вище викладене дозволяє зробити висновок, що правильна оцінка особистості студента, вибір стилю спілкування, оснований на врахуванні особливостей його психіки, психологічні знання й уміння педагога та концертмейстера застосовувати їх на практиці – обов'язкові умови успішної взаємодії педагога, співака та концертмейстера у тріаді.

Перспективи подальших наукових розробок даної проблеми ми вбачаємо у визначенні рольових функцій педагога і концертмейстера в тріаді «педагог-співак-концертмейстер» і їх завдань навчання й виховання у процесі цієї взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратьев, С. В. (1999). *Психология становления социальной сущности человека (вопросы теории)*. Волгоград.
2. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
3. Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука.
4. Обозов, Н. Н. (1979). *Межличностные отношения*. Л., 1979.
5. *Общение и оптимизация совместной деятельности* (1987). Г. М. Андреева, Я. Яноушик (ред.). М.: Изд-во МГУ.
6. Парыгин, Б. Д. (1971). *Основы социально-психологической теории*. М.: Мысль.

7. Петровский, А. В., Шпалинский В. В. (1978). *Социальная психология коллектива*. М.: Просвещение.
8. Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. М.: Наука.
9. Фокин, Ю. Г. (2000). *Психодидактика высшей школы: психологические основы преподавания*. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана.
10. Щукин Г. И. (1987). О проблемах современного урока. *Советская педагогика*. № 1. С. 48 – 51.

РЕЗЮМЕ

Экономова Э. К. Взаимодействие в триаде «педагог – певец – концертмейстер» как инструмент подготовки певцов к концертно-камерной деятельности.

В статье актуализирована проблема взаимодействия личностей в малой группе. На примере освещения различных аспектов взаимодействия педагога, певца и концертмейстера уточнены и определены: основные признаки совместной деятельности, типы взаимодействия, стили межличностных отношений, стили общения, классификация типов личности певцов и соответствующие методы работы с ними.

На основе анализа научной литературы по проблеме взаимодействия, взаимоотношений личностей в малой группе, изучение опыта ведущих педагогов вокальной кафедры Одесской национальной музыкальной академии имени А. В. Неждановой, обобщения собственного педагогического и исполнительского опыта позволило автору сделать вывод о том, что эффективность подготовки певцов к профессиональной деятельности зависит от умения педагога и концертмейстера устанавливать прочный контакт со студентом в классе сольного пения, правильно выбирать тип взаимодействия, стиль общения, межличностных отношений, создавать оптимальные условия для совершенствования учебного процесса и организовывать эффективное управление совместными действиями в условиях диады или триады.

Таким образом, правильная оценка личности студента, выбор стиля общения, основанный на учете особенностей его психики, психологические знания и умения педагога и концертмейстера применять их на практике – обязательные условия успешного взаимодействия педагога, певца и концертмейстера в триаде, что в перспективе готовит студента к концертно-камерной деятельности.

Перспективным представляется определение ролевых функций педагога и концертмейстера в триаде «педагог-певец концертмейстер» а также их задач в образовательном процессе с учётом такого взаимодействия.

Ключевые слова: совместная деятельность, взаимодействие, общение, малые группы, концертно-камерная деятельность.

SUMMARY

Ekonomova E. K. Interaction in the triad “teacher – singer – concertmaster” as a tool for preparing singers for concert-chamber activity.

The article actualizes the problem of interaction of individuals in a small group. On the example of the coverage of various aspects of interaction between the teacher, the singer and the concertmaster, the main signs of joint activity, the types of interaction, the styles of interpersonal relations, the styles of communication, the classification of personality types of singers and appropriate methods of work with them have been specified and defined.

On the basis of the analysis of research literature on the problem of interaction, relationships of the personalities in a small group, the study of the experience of the leading teachers of the vocal department of Odessa national musical academy named after A. V. Nezhdanova, generalization of the author's own pedagogical and performing experience allowed the author to conclude that the effectiveness of training singers for professional work depends on the ability of the teacher and the concertmaster to establish a lasting contact with the student in the class of solo singing, to choose correctly the type of interaction, the style of communication, interpersonal relations, to create optimal conditions for improving the learning process and to organize effective management of joint activities in a dyad or triad.

Thus, the correct evaluation of the student's personality, the choice of a communication style based on taking into account the characteristics of his psyche, the psychological knowledge and skills of the teacher and the concertmaster to apply them in practice are the prerequisites for the successful interaction of the teacher, singer and concertmaster in the triad, which prepares the student for concert-chamber activity.

Perspective is definition of the role functions of the teacher and the concertmaster in the triad “teacher – singer – concertmaster” and their tasks in the educational process, taking into account this interaction.

Key words: joint activity, interaction, communication, small groups, concert-chamber activity.

УДК 378.013+784

Мен Сіан

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

МЕНТАЛЬНІ РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

У статті розглянуто поняття «ментальні ресурси», розкрито їхню сутність і роль у формуванні художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу у вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності. Формування художньо-комунікативного досвіду в майбутніх викладачів вокалу залежить від міри розвиненості інтелектуальної (ментальної) та емоційної сфер особистості, які задіяні у процесах сприймання, розуміння й інтерпретування художнього образу музичного твору. Розвиненість ментальних ресурсів (когнітивних здібностей) майбутніх фахівців забезпечує ефективність застосування саме інтелектуальної (ментальної) складової психіки людини. Розкриття сутності ментальних ресурсів у формуванні означеного феномену здійснено за рахунок екстраполяції положень концепції М. Холодної щодо інтелекту як ментального досвіду особистості. Ментальні ресурси майбутніх викладачів вокалу висвітлено на когнітивному, метакогнітивному й інтенціональному рівнях досвіду. Результатом розвідки є висновок про те, що ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують ефективне функціонування мисленнєвої діяльності, пов'язаної зі сприйманням, розумінням та інтерпретуванням художньої інформації, закованої в текст музичного твору, яка безпосередньо впливає на формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Рівень їх розвитку впливає на ефективність ментальної діяльності студентів, що є обов'язковою умовою освоєння, розуміння й інтерпретації творів вокального мистецтва.

Ключові слова: досвід, художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу; ментальні ресурси.

Постановка проблеми. Сучасна гуманістична парадигма орієнтує систему вищої освіти України в напрямі відкритості, комунікативності, актуалізації досвіду майбутніх фахівців, зокрема викладачів вокалу. У професійній діяльності майбутніх викладачів вокалу комунікативні процеси набувають особливої значущості, оскільки його творчість у сфері виконавства ґрунтується на художньому спілкуванні з концертмейстером, слухачем, композитором, автором поетичного тексту, іншими вокалістами.

Також це стосується й педагогічної діяльності, куди додається полілог між викладачем, студентом, музичним твором. Відтак, формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу регулює ефективність комунікативної складової їхньої вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Важливу роль у формуванні художньо-комунікативного досвіду відіграють ментальні ресурси (когнітивні здібності), які забезпечують здатність майбутніх викладачів вокалу до сприймання, розуміння та тлумачення художньої інформації, що міститься в тексті музичного, зокрема вокального твору.

Аналіз актуальних досліджень показав, що категорія «досвід» є предметом дослідження науковців у сфері мистецької освіти, серед яких – Т. Завадська (музично-естетичний досвід молодших школярів), Г. Карась (естетичний досвід школярів у фольклорних колективах), Г. Коссак (особистісний досвід старшокласників), О. Олексюк (морально-естетичний досвід студентів), О. Шевнюк (художньо-естетичний досвід майбутніх учителів), О. Реброва (художньо-ментальний досвід), І. Сипченко (досвід художньо-педагогічного спілкування) та ін. Специфіці музичного спілкування присвячено праці таких дослідників, як М. Каган, Л. Опарик, О. Рудницька, А. Сохор. Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу розглядається в окремих працях У Хуймін.

Проблемам психології інтелекту, розвитку інтелектуальних здібностей, ментального досвіду присвячено розробки таких учених, як А. Брушлінський, Л. Веккер, В. Дружинін, А. Лібін, Н. Чупрікова, С. Рубінштейн, Е. Сергієнко, М. Холодна, В. Шмаргун та ін.

Мета статті – розкрити сутність і роль ментальних ресурсів у формуванні художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу – це процес і результат опосередкованого спілкування з мистецтвом, а саме через вокальний твір (у процесі роботи над ним) з учасниками його створення, композитором, поетом, виконавцями, який набуває рис голографічної проекції художньої комунікації, а також спілкування зі слухачами чи студентами/учнями з приводу творів мистецтва, що набуває лінійної діалогової міжособистісної проекції. Формування художньо-комунікативного досвіду в майбутніх викладачів вокалу залежить від міри розвиненості інтелектуальної (ментальної) та емоційної сфер особистості, які задіяні в процесах сприймання, розуміння й інтерпретування художнього образу музичного твору. Як зазначає О. Реброва [1, с. 202], художньо-ментальний досвід як феномен набувається для здійснення духовних практик: осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації з точки зору її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної приналежності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань під час самоідентифікації та творчої

самореалізації в мистецько-педагогічному процесі. Його особливість полягає в часовому контексті процесу набуття, тобто можливості поєднувати минуле, сучасне та майбутнє, існуванні мнемічного компонента індивідуального досвіду, до якого входять різновиди пам'яті, етапність формування досвіду в педагогічних умовах, культуровідповідність і етнокультурність художнього досвіду, стереотипність і наявність ціннісного інтерпретаційного комплексу, інтелектуальні процеси репрезентації власного ментального досвіду.

За М. Холодною [2], ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують збереження, впорядкування, перетворення й відтворення людиною сприйнятої інформації, регулювання інтелектуальної діяльності. Ментальні ресурси інтелекту мають когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний рівні досвіду.

На рівні когнітивного досвіду до цих ресурсів належать архетипічні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, індивідуальні семантичні й понятійні структури.

Розглянемо ментальні ресурси, необхідні для формування художньо-комунікативного досвіду в майбутніх викладачів вокалу, екстраполюючи їх використання (за М. Холодною) відповідно до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Важливими для нашого дослідження є способи кодування інформації, когнітивні схеми, індивідуальні семантичні й понятійні структури.

Способи кодування інформації забезпечують відображення в досвіді особистості навколишнього світу, організацію та реалізацію цього досвіду в поведінці. У дорослому віці кодування інформації відбувається словесним (знак), візуальним (образ), сенсорним (чуттєве враження, домінування тактильних відчуттів) способами (М. Холодна [2]). Виходячи зі специфіки музичного, зокрема вокального мистецтва, маємо зазначити, що кодування художньої інформації у виконавця-вокаліста / викладача вокалу відбувається переважно словесним і сенсорним способами, оскільки відтворення художнього образу твору потребує вербально- (текст, асоціації) невербальної (почуття, емоції) реалізації. Однак, у випадку яскраво вираженої програмності твору, виникають і візуальні образи, що закріплюються в досвіді особистості.

Когнітивні схеми є узагальненою та стереотипізованою формою збереження минулого досвіду стосовно об'єкта, ситуації, послідовності подій, яка забезпечує сприймання й перетворення інформації. Так, у процесі вивчення нового музичного твору, студент відтворює засвоєний раніше алгоритм дій, який уже застосовувався в аналогічній ситуації під час вивчення іншого твору. Якщо когнітивні схеми сформовано чітко, повною мірою (є узагальнені уявлення щодо предмету вивчення; усвідомлені його часово-просторові властивості (форма твору, метро-ритм, фактура, засоби виразності тощо); розпізнавання знайомих і незнайомих жанрів і форм, технічних складнощів і відповідно є відпрацьовані

процедури планування дій щодо їх подолання; наявність ідеального образу твору, який існує у внутрішньому слуховому уявленні; уявному відтворенню послідовності очікуваних особистістю подій); то й сприймання і перетворення нової художньої інформації буде відбуватись ефективно, без значних втрат.

Індивідуальні семантичні й понятійні структури – це базові мовні структури, що зумовлюють особливості розуміння й використання мовних знаків у мовленнєвій діяльності. Такими базовими мовними структурами для майбутніх викладачів вокалу є словесний і нотний тексти, що відображають художній образ музичного твору. Розуміння й використання набутих знань щодо музичного тексту, музичної мови, художньої інформації зумовлюється у вокаліста рівнем фахової підготовки (знання теорії та історії музики, зокрема й вокального мистецтва, методики постановки голосу тощо, досвідом вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності) та процесом взаємодії з оточенням (освітнім, соціальним, родинним тощо) і характеризує зміст індивідуального інтелекту. Ці знання можуть бути експліцитними (усвідомленими) або імпліцитними (неусвідомленими, інтуїтивними).

Виявляється семантична структура досвіду в предметних (вказують на безпосередню чи опосередковану співвіднесеність словесно-музичного висловлювання з певними предметами та явищами дійсності) й оцінно-афективних (ставленні людини, що виражає емоції та чуттєві враження щодо втіленого в музичному тексті змісту) значеннях.

Найважливішими характеристиками індивідуальної понятійної структури є конкретність і абстрактність, що мають у своїй основі психічні процеси диференціації та інтеграції. Конкретній понятійній системі людини властиві незначна диференціація та недостатня інтеграція понять. Тому студентам, у яких переважає конкретність понятійної системи, властиві схильність до чорно-білого мислення, залежність від статусу й авторитету викладача, стереотипність розв'язань інтерпретаційно-виконавських проблем і вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, залежність від зовнішніх впливів тощо.

Абстрактна понятійна структура передбачає високі диференціацію та інтеграцію понять. Студенти, яким вона властива, виявляють особистісну незалежність від особливостей ситуації, орієнтуються на внутрішній досвід у пізнанні нового, здатні до самостійного пошуку вирішення інтерпретаційно-виконавських проблем і різноманітних педагогічних ситуацій, схильні до ризику, гнучкі, креативні (здатні породжувати незвичні ідеї) тощо.

Сформованість та ефективність понятійних структур залежить від ступеня представленості в їх складі чуттєвого компонента (позначуваний поняттям об'єкт викликає диференційовані за інтенсивністю чуттєві враження). Художня інформація, закодована в тексті музичного твору, має викликати почуття, емоції, певну чуттєву налаштованість у студента.

Недостатнє включення чуттєвого компонента знижує можливості понятійної структури відображати стан речей. Однак, його надмірна вираженість також негативно позначається на продуктивності понятійної структури. Чуттєві враження актуалізуються в музично-словесному висловлюванні, інтегрують руховий, сенсорний і емоційний досвід суб'єкта на понятійному рівні. На думку В. Шмаргуна [3], у цих обставинах виникає динамічна смислова система, у якій функціонує механізм інтелектуальних емоцій, які забезпечують вибірково переробку предметного змісту.

Таким чином, чим вищий рівень сформованості індивідуальних семантичних і понятійних структур у майбутніх викладачів вокалу, тим ефективніше в них здійснюється формування досвіду, зокрема й художньо-комунікативного.

За М. Холодною [2], на рівні метакогнітивного досвіду відбувається мимовільне й довільне регулювання (контролювання стану ментальних ресурсів, процесу оброблення інформації) інтелектуальної діяльності. Сюди входить мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна освіченість, пізнавальна позиція. Для нашого дослідження важливим є оволодіння майбутніми викладачами вокалу довільним інтелектуальним контролем, достатній рівень його метакогнітивної освіченості. Тому зупинимося на їх детальному розгляді.

Структура довільного інтелектуального контролю містить:

- уміння планувати – формулювати мету (цілі) власної художньо-комунікативної діяльності, продумувати засоби її реалізації, вибудовувати послідовність дій тощо;

- здатність передбачати – прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень щодо вибору репертуару для виступу чи навчання студента, контролю стану голосового апарата та загалом фізичного стану (свого чи студента), використання виконавських можливостей голосу, акторських прийомів, урахування особливостей слухацької аудиторії тощо, тобто зміни проблемної ситуації;

- уміння оцінювати – суб'єктивно визначати якість окремих «кроків» своєї художньо-комунікативної діяльності, а також рівень і якість власних знань у сфері сприймання, розуміння й інтерпретації художньої інформації, задоволеної в тексті музичного твору;

- уміння обирати стратегію власного навчання та модифікувати її під впливом нових вимог з урахуванням своїх ментальних ресурсів.

Метакогнітивна освіченість, що характеризує рівень і тип суб'єктивних уявлень людини про свої індивідуальні ментальні ресурси, охоплює:

- а) знання своїх індивідуальних якостей (особливостей музичної пам'яті, музичного мислення тощо), а також володіння основами ментальної діяльності (ознайомленість із закономірностями оволодіння музичним текстом та його запам'ятовування тощо);

- б) уміння оцінювати власний розум як на рівні «недостатній – достатній», так і на рівні самоприйняття, відчуття інтелектуальної

спроможності (інтелектуальної неспроможності), що характеризує інтелектуальний розвиток особистості;

в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налагодження роботи власного інтелекту.

Отже, довільний інтелектуальний контроль і метакогнітивна освіченість майбутніх викладачів вокалу забезпечує стратегічне усвідомлене керування ментальними ресурсами, розвиток рефлексивних якостей, тобто самооцінки, самоконтролю, саморегуляції.

За концепцією М. Холодної [2], на рівні інтенціонального досвіду індивідуальні ментальні ресурси формують суб'єктивні критерії вибору предметної сфери, напряму пошуку розв'язання проблеми, джерел інформації, способів її оброблення тощо. У їхній структурі виокремлюють конвергентні здібності, дивергентні здібності (креативність) і пізнавальні стилі. Важливими для нашого дослідження вважаємо розвинені конвергентні та дивергентні здібності.

Конвергентні здібності полягають у здатності особистості за допомогою логічного мислення розв'язувати нормативні завдання в регламентованих ситуаціях, наприклад, на занятті у вокальному класі виконати самостійну роботу, самотужки вивчивши вокальний твір. У цій ситуації конвергентні здібності виявляються в тому, наскільки точно й правильно студент проаналізував авторський текст і адекватно його відтворив, наскільки грамотно й ефективно вирішив технічні та виконавські труднощі, врахував особливості акустики приміщення тощо, тобто продемонстрував свої навички самостійного вивчення твору.

Дивергентні здібності (креативність). Виявляються вони у здатності породжувати різноманітні оригінальні ідеї в нерегламентованих умовах діяльності на основі різноспрямованого, незалежного від законів формальної логіки мислення. Креативність є дивергентним мисленням, яке полягає в готовності висувати багато правильних ідей щодо об'єкта. Вона виявляється й у творчих інтелектуальних здібностях, зокрема в здатностях привносити нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї, відмовлятися від стереотипних способів мислення. Дивергентні здібності полягають в успішному розв'язанні творчих, нестандартних завдань на основі оригінальних ідей, виходу за межі стереотипного досвіду. Так, скажімо, у вище зазначеній ситуації, студент проявив ініціативу, прослухавши декілька оригінальних виконань твору, вибудував своє інтерпретаторське бачення виконавської версії та переконливо втілює його у власному виконанні.

Збалансованість розвитку конвергентних і дивергентних здібностей забезпечує успішність пошуку й обробки художньої інформації, вибору алгоритму дій у самостійній роботі над музичним твором, побудови інтерпретаційного плану, виконання навчальних і творчих завдань у процесі його інтерпретації тощо.

Таким чином, розглянуті вище ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують ефективне функціонування мисленнєвої

діяльності, пов'язаної зі сприйманням, розумінням та інтерпретуванням художньої інформації, закованої в тексті музичного твору, яка безпосередньо впливає на формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Рівень їх розвитку впливає на ефективність ментальної діяльності студентів, що є обов'язковою умовою освоєння, розуміння та інтерпретації творів вокального мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті розкрито сутність ментальних ресурсів. Ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують збереження, впорядкування, перетворення й відтворення людиною сприйнятої інформації, регулювання інтелектуальної діяльності. Завдяки екстраполяції використання ментальних ресурсів (за М. Холодною) майбутніми викладачами вокалу у вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності розкрито їхню роль у формуванні художньо-комунікативного досвіду студентів.

Майбутні розвідки будуть присвячені методичним аспектами формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
2. Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили: о природе индивидуального ума*. СПб.: Питер.
3. Шмаргун, В. М. *Організація ментального досвіду та інтелектуальної компетентності особистості*. Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1212.

РЕЗЮМЕ

Мэн Сиан. Ментальные ресурсы художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала.

В статье рассмотрено понятие «ментальные ресурсы», раскрыты их сущность и роль в формировании художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала в вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности. Формирование художественно-коммуникативного опыта в будущих преподавателей вокала зависит от степени развитости интеллектуальной (ментальной) и эмоциональной сфер личности, которые задействованы в процессах восприятия, понимания и интерпретации художественного образа музыкального произведения. Развитость ментальных ресурсов (когнитивных способностей) будущих специалистов обеспечивает эффективность применения именно интеллектуальной (ментальной) составляющей психики человека. Раскрытие сущности ментальных ресурсов в формировании указанного феномена осуществлено за счет экстраполяции положений концепции М. Холодной, что касается интеллекта ментального опыта личности. Ментальные ресурсы будущих преподавателей вокала освещены на когнитивном, метакогнитивном и интенциональном уровнях опыта. Результатом исследования является вывод о

том, что ментальные ресурсы (когнитивные способности) обеспечивают эффективное функционирование мыслительной деятельности, связанной с восприятием, пониманием и интерпретацией художественной информации, закодированной в тексте музыкального произведения, непосредственно влияет на формирование художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала. Уровень их развития влияет на эффективность ментальной деятельности студентов, что является обязательным условием освоения, понимания и интерпретации произведений вокального искусства.

Ключевые слова: опыт, художественно-коммуникативный опыт будущих преподавателей вокала; ментальные ресурсы.

SUMMARY

Maine Sian. Mental resources of the artistic-communicative experience of the future vocal teachers.

The article deals with the concept of “mental resources”, their essence and role in shaping the artistic-communicative experience of the future vocal teachers in vocal-performing and vocal-pedagogical activities are revealed. Formation of the artistic-communicative experience of the future vocal teachers depends on the degree of development of the intellectual (mental) and emotional spheres of the person involved in the processes of perception, understanding and interpretation of the artistic image of the musical work. The development of mental resources (cognitive abilities) of the future specialists ensures the effectiveness of the use of the intellectual (mental) component of the human psyche. The disclosure of the essence of the mental resources in formation of the discussed phenomenon is due to the extrapolation of the provisions of M. Kholodna’s concept of intellect as the mental experience of the individual. Mental resources of the future vocal teachers are highlighted in the cognitive, metacognitive and intentional levels of experience. The result of the study is the conclusion that mental resources (cognitive abilities) provide for the effective functioning of thinking activity related to the perception, understanding and interpretation of artistic information encoded in the text of a musical work, which directly affects formation of the artistic-communicative experience of the future vocal teachers. The level of their development affects the effectiveness of students’ mental activity, which is a prerequisite for the development, understanding and interpretation of works of vocal art.

Key words: experience, artistic-communicative experience of the future vocal teachers, mental resources.

УДК 378.147:78:042.4

Чжан Лянхуа
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

У статті визначено й охарактеризовано педагогічні умови формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу, а саме: спонування студентів до креативного самовираження в навчальній діяльності через створення праксеологічно-зорієнтованого середовища на заняттях; упровадження інтерактивного навчання; оптимальне поєднання теоретичного та практичного компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність. Доведено, що забезпечення означених вище педагогічних умов дає змогу підвищити рівень якості фахової підготовки майбутнього фахівця з музичного мистецтва, сприяє адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності в закладі середньої освіти, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

Ключові слова: педагогічні умови, формування, праксеологічні вміння, студенти факультетів мистецтв, заняття з постановки голосу.

Постановка проблеми. Незаперечним є той факт, що ХХІ століття – доба принципово нових знань і способів діяльності. У сучасному світі фахівець знаходиться в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкоплинних умов життєдіяльності.

Потреба якісних змін у підготовці майбутніх фахівців з музичного мистецтва з урахуванням інновацій ХХІ ст. та ідей педагогічної праксеології щодо ефективної практичної діяльності та дії зумовлює більш детально дослідити педагогічні умови формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу.

Разом із тим, на сьогодні склалася певна невідповідність між значимістю практичної підготовки студентів як базової ціннісної орієнтації спеціаліста, що характеризує його гуманістичну практичну пропозицію, й рівнем теоретико-методологічної розробленості проблем розвитку практичної підготовки, формування праксеологічних умінь як умови удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв стали предметом досліджень науковців. Так, концептуальні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності висвітлено у працях Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Н. Гребенюк, О. Єрошенко, Н. Овчаренко,

Г. Падалки, О. Ростовського та ін. Про важливість співацької діяльності, вагомість культури слухання в музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики розглядають Б. Афанасьєв, Т. Бессонова, Н. Зелінська, Б. Кабалевський, З. Корінець, В. Морозов, Б. Теплов та ін.

Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва – предмет дослідження таких науковців, як Н. Андрійчук, В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дерев'янка, Л. Дмитрієв, А. Єгоров, В. Морозов, В. Ємельянов, Т. Пляченко, Н. Самохіна, О. Стахевич, В. Федоришин, В. Юшманов, Ю. Юцевич та ін. Питання вокальної підготовки майбутнього вчителя музики широко висвітлене в працях Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, М. Леонтовича, К. Стеценка, Д. Кабалевського та ін.

Особливості педагогічної праксеології як методологічного знання про загальні принципи та способи раціональної та продуктивної педагогічної діяльності вивчають Н. Гузій, І. Зязюн, І. Колесникова, А. Ліненко, Л. Монахова, В. Савіцька, Т. Садова, О. Титова та ін. І. Колесникова та О. Титова дослідили праксеологічні основи педагогічної діяльності; В. Савіцька – специфіку застосування праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів; С. Коробова, В. Шарко – можливості праксеологічного підходу для вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики в системі безперервної освіти; Є. Проворова визначила й обґрунтувала теоретичні та практичні основи методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Разом із тим, аналіз науково-теоретичних праць свідчить, що проблема комплексного дослідження формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв не були достатньо вивченими.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці педагогічних умов формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу.

Методи дослідження. Використано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел; емпіричні: педагогічне спостереження, аналіз програм навчальних дисциплін; аналіз практичних занять з постановки голосу зі студентами музично-педагогічних факультетів університетів України.

Виклад основного матеріалу. Для визначення педагогічних умов формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв вважаємо за необхідне з'ясувати сутність поняття «праксеологія». Так, вітчизняна дослідниця даної проблеми Є. Проворова визначає праксеологію в якості важливої методологічної основи для обґрунтування специфіки методичної підготовки майбутніх учителів музики, мета якої – формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики як творчих фахівців з індивідуальним стилем фахової діяльності [8].

У статті І. Лернера, присвяченій креативно-праксеологічному структурному компонентові досвіду музично-просвітницької діяльності,

зосереджена увага на необхідну наявність у вчителя музики таких якостей і вмінь, які б забезпечували йому «готовність до пошуку рішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності» на основі творчої реконструкції вже існуючих знань і навичок [2, с. 48].

А. Линенко вважає, що основне завдання праксеологічного підходу – вивчення й упровадження необхідного для проведення ефективної діяльності: цінностей і змісту, якостей, норм, цілей, дій та процедур, результатів і продуктів, корекції діяльності [3]. Відповідно, на думку Є. Проворової, сутність праксеологічного підходу у фахово-методичній підготовці майбутніх учителів музики полягає в організації найбільш раціональної та оптимальної діяльності учасників освітнього процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й формування методичної підготовленості до музично-педагогічної діяльності [8].

Логіка дослідження вимагає з'ясування сутності понять «уміння» та «праксеологічні вміння». Так, у даній науковій розвідці ми розглядаємо поняття «уміння» на основі діяльнісного підходу, що дало нам змогу визначити його предметне значення як здатність до володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності з досягнення потрібної (необхідної) якості, що характеризується виконанням дій у відповідний час і перенесенням у нові умови, на основі наявних у суб'єкта знань і навичок.

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури показав, що вченими виділяються такі праксеологічні вміння:

- уміння використовувати знання теорії на практиці;
- уміння виявляти проблеми під час аналізу конкретних ситуацій, пропонувати способи їх вирішення;
- уміння систематизувати й узагальнювати інформацію;
- уміння розробляти й обґрунтовувати варіанти вирішення різних ситуацій;
- уміння використовувати основні та спеціальні методи аналізу;
- уміння використовувати комп'ютерну техніку для вирішення задач;
- уміння ухвалювати професійні рішення з урахуванням наслідків, вимог етики та права;
- уміння вирішувати нестандартні завдання.

Аналіз наукових пошуків і вивчення практичного досвіду закладів вищої педагогічної освіти щодо організації фахової підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва дали змогу стверджувати про необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу.

Проте, вважаємо за необхідне насамперед визначити сутність понять «умова» та «педагогічна умова». Зазначимо, що у словниково-довідникових, наукових джерелах поняття «умова» розглядають як:

- необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, утворення чи сприяння чомусь [4, с. 632];
- обставини, від яких залежить що-небудь [6, с. 685];

- сукупність явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливає на розвиток конкретного психічного явища, що опосередковується активністю особистості, групою людей [1, с. 206];
- обставини, що обумовлюють появу/розвиток будь-якого процесу [5, с. 236].

Щодо педагогічних умов, то вітчизняна дослідниця О. Отич розглядає їх як «...діалектичну єдність зовнішніх і внутрішніх умов» [7, с. 130]. А науковець Л. Хоменко-Семенова педагогічні умови визначає як свідомо створені обставини у професійній підготовці, що забезпечують найбільш ефективне формування і розвиток необхідного процесу [10, с. 253].

У даній статті ми будемо послуговуватися визначенням поданим Є. Проворовою у дисертаційному дослідженні – це суттєві внутрішні й зовнішні впливи, чинники, фактори, обставини, «вимоги», цілеспрямований відбір і застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, органічно взаємопов'язані між собою практичні дії суб'єктів учіння, від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики [дисер].

Відповідно серед педагогічних умов формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу виділяємо, зокрема, такі:

- спонукання студентів до креативного самовираження в навчальній діяльності через створення праксеологічно-зорієнтованого середовища на заняттях;
- упровадження інтерактивного навчання;
- оптимальне поєднання теоретичного та практичного компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики з проекцією на майбутню продуктивну діяльність.

Охарактеризуємо подані вище педагогічні умови. Першу педагогічну умову – спонукання студентів до креативного самовираження в навчальній діяльності шляхом створення праксеологічно-зорієнтованого середовища – спрямовували на формування мотиваційно-ціннісного компоненту формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв. До того ж важливим є створення праксеологічно-зорієнтованого середовища як «сукупності умов для організації успішної, ефективної, результативної майбутньої професійної діяльності» (В. Савіцька [9]). Таке середовище інтегрує умови й фактори, що сприяють посиленню навчальної мотивації студентів, підвищенню якості практичного досвіду й переходу від пасивного до активного навчання, удосконаленню здатностей застосовувати набуті знання й уміння у процесі вирішення змодельованих практичних завдань методичної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури дійшли висновку, що у праксеологічно-зорієнтованому середовищі майбутній фахівець з музичного мистецтва засвоює ефективні, продуктивні способи, технології та засоби професійної діяльності, вирішує конкретні змодельовані

завдання з метою актуалізації власного досвіду, набуває практичних умінь, залучається до різних форм навчальної діяльності.

Друга педагогічна умова – інтерактивне навчання – активізує діалогову взаємодію учасників навчальної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. У зв'язку з цим зауважимо, що важливою є суб'єкт-суб'єктна діалогова взаємодія викладача та студентів, студентів. Її специфіка полягає в їх взаємозв'язку з емоціями, почуттями, переживаннями учасників, що впливають на перебіг і результати цієї взаємодії. Відтак, переконані в необхідності формування творчого вчителя музики. Це передбачає наявність таких якостей, як творча самостійність та інтелектуальна активність, не лише володіння певною системою знань, умінь і навичок, а й здатність самостійно мислити, знаходити нестандартні рішення творчих завдань, вміння передбачати кінцеві результати власної діяльності.

Є. Проворова пропонує основні музично-педагогічні принципи, які сприяють творчому навчанню у викладанні музики.

1. Збільшення обсягу матеріалу, що використовується в навчально-освітньому процесі, розширення репертуару завдяки якомога більшій кількості творів, більшій кількості художньо-стильових явищ. Оскільки кількість опанованого, асимільованого студентами матеріалу (музичних творів, теоретичної інформації) трансформується у більшості випадків у якість художньо-інтелектуальної діяльності.

2. Прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу, відмова від непомірно тривалих термінів роботи над музичним твором, установка на оволодіння необхідному ігровими навичками у найбільш стислі строки.

3. Використання під час заняття якнайширшого діапазону відомостей музично-теоретичного та музично-історичного характеру.

4. Відхід від пасивно-репродуктивних (наслідувальних) способів діяльності. Необхідність такої роботи з музичним матеріалом, за якою з максимальною повнотою проявляється активність, самостійність і творча ініціатива студента [8].

Далі науковиця наголошує, що на заняттях слід акцентувати увагу на інтерактивному праксеологічному навчанні музики. Результатом такого навчання музики є створення студентом інноваційного продукту (музичного проекту, інсценізації народної пісні, етюду), а також зміни внутрішніх особистісних якостей і характеристик учителя музики: підвищення рівня активності, самостійності, рефлексії та особистісна професійна позиція [8].

На наш погляд, на заняттях з постановки голосу важливо використовувати як традиційні (лекції, семінари, лабораторні, факультативи, спецкурси та ін.), так і інноваційні види й форми навчально-пізнавальної діяльності: творчі лабораторії, методичні майстерні, майстер-класи, проблемні семінари та ін., під час яких студенти набувають фахових знань, поглиблюють уявлення про сучасні освітні методи й технології, набувають певний досвід їх реалізації в освітньому процесі.

Остання педагогічна умова – оптимальне поєднання теоретичного та практичного компонентів фахової підготовки з проекцією на майбутню продуктивну діяльність забезпечує формування когнітивно-креативного компонента фахової готовності майбутнього фахівця з музичного мистецтва, до характеристик якого відносимо здатність критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів; уміння добирати оптимальні творчі технології через вибір змісту, форм і методів фахової підготовки, моделей навчання; володіння методами розвитку творчих здібностей; творчий підхід до виконання завдань; спроможності створення інновацій у процесі професійної діяльності; володіння прийомами й методами генерування та аналізу ідей; уміння оцінювати власний професійний рівень, планувати, організовувати й контролювати власні дії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, забезпечення означених вище педагогічних умов формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу дає змогу підвищити рівень якості фахової підготовки майбутнього фахівця з музичного мистецтва, сприяє адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності в закладі середньої освіти, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків передбачають проведення дослідження щодо формування праксеологічної готовності майбутніх фахівців з музичного мистецтва до різних видів фахової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Краткий психологический словарь* (1999). Л. А. Карпенко (ред.-сост.). Ростов н/Д: Фенникс.
2. Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика.
3. Линенко, А. Ф. *Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности*. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/18.pdf>
4. *Новейший философский словарь* (2003). А. А. Грицанов (сост. и глав. науч. ред.). – Минск: Книжный Дом.
5. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий*. М.: Либриком.
6. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1992). *Толковый словарь русского языка*. М.: Азъ.
7. Отич, О. М. (2007). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти*. Чернівці: Зелена Буковина.
8. Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ.
9. Савіцька, В. В. (2015). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Рівне.

10. Хоменко-Семенова, Л. О. (2013). Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 19, 252 – 257.

РЕЗЮМЕ

Чжан Лянхуа. Педагогические условия формирования праксеологических умений студентов факультетов искусств на занятиях по постановке голоса.

В статье определены и охарактеризованы педагогические условия формирования праксеологических умений студентов факультетов искусств на занятиях по постановке голоса, а именно: побуждение студентов к креативному самовыражению в учебной деятельности через создание праксеологически-ориентированной среды на занятиях; внедрения интерактивного обучения; оптимальное сочетание теоретического и практического компонентов профессиональной подготовки будущего учителя музыки с проекцией на будущую продуктивную деятельность.

Первое педагогическое условие направлено на формирование мотивационно-ценностного компонента формирования праксеологических умений студентов факультетов искусств. Соответственно в праксеологически-ориентированной среде будущий специалист по музыкальному искусству усваивает эффективные, продуктивные способы, технологии и средства профессиональной деятельности, решает конкретные смоделированные задания с целью актуализации собственного опыта, приобретает практические умения, привлекается к различным формам учебной деятельности.

Второе педагогическое условие активизирует диалоговое взаимодействие участников учебной деятельности на основе субъект-субъектных отношений. Указано на важность использования на занятиях по постановке голоса как традиционных (лекции, семинары, лабораторные, факультативы, спецкурсы и др.), так и инновационных видов и форм учебно-познавательной деятельности: творческие лаборатории, методические мастерские, мастер-классы, проблемные семинары и др., во время которых студенты приобретают профессиональные знания, углубляют представление о современных образовательных методах и технологиях, приобретают определенный опыт их реализации в образовательном процессе.

Последнее педагогическое условие обеспечивает формирование когнитивно-креативного компонента профессиональной готовности будущего специалиста по музыкальному искусству, к характеристикам которого относим способность критически осмысливать музыкальный материал и осуществлять отбор художественно значимых произведений; умение подбирать оптимальные творческие технологии через выбор содержания, форм и методов профессиональной подготовки, моделей обучения; владение методами развития творческих способностей; творческий подход к выполнению задач; способности создания инноваций в процессе профессиональной деятельности; владение приемами и методами генерации и анализа идей; умение оценивать собственный профессиональный уровень, планировать, организовывать и контролировать свои действия.

Доказано, что обеспечение указанных выше педагогических условий позволяет повысить уровень качества профессиональной подготовки будущего специалиста по музыкальному искусству, способствует адаптации студентов

к музыкально-педагогической деятельности в учреждении среднего образования, стимулирует развитие индивидуальности, творческие способности субъектов учения.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, пракселогични умения, студенты факультетов искусств, занятия по постановке голоса.

SUMMARY

Zhang Linhua. Pedagogical conditions of formation of praxeological skills of students of faculties of arts at voice training classes.

The article defines and describes pedagogical conditions for the formation of the praxeological skills of students of faculties of arts at the classes on voice training, namely: induction of students to creative self-expression in educational activities through the creation of a praxeologically oriented environment in the classes; introduction of interactive learning; optimal combination of theoretical and practical components of professional training of a future music teacher with a projection for the future productive activity.

The first pedagogical condition is directed at formation of a motivational-value component of the formation of praxeological skills of students of faculties of arts. Accordingly, in a praxeologically oriented environment, a future musical art specialist assimilates effective, productive methods, technologies and means of professional activity, solves specific simulated tasks with the purpose of actualizing his own experience, acquires practical skills, attracts various forms of learning.

The second pedagogical condition activates the dialogue interaction of participants of the educational activities on the basis of subject-subject relations. The importance of using traditional (lectures, seminars, laboratories, electives, special courses, etc.), as well as innovative types and forms of educational-cognitive activities are indicated: creative laboratories, workshops, problem seminars and etc., during which students acquire professional knowledge, deepen the idea of modern educational methods and technologies, acquire a certain experience of their implementation in the educational process.

The last pedagogical condition ensures formation of a cognitive-creative component of the professional readiness of a future musical arts specialist, the characteristics of which include the ability to critically comprehend the musical material and carry out selection of artistically significant works; the ability to choose the optimal creative technologies through the choice of content, forms and methods of vocational training, training models; possession of creative abilities development methods; creative approach to accomplishing tasks; ability to create innovations in the process of professional activity; possession of techniques and methods of generation and analysis of ideas; the ability to evaluate their own professional level, plan, organize and control their actions.

It is proved that provision of the above-mentioned pedagogical conditions allows increasing the quality of professional training of the future musical arts specialist; promotes adaptation of students to musical and pedagogical activity in the establishment of secondary education, stimulates development of individuality, and creative abilities of subjects of learning.

Key words: pedagogical conditions, formation, praxeological skills, students of faculties of arts, classes on voice training.

УДК 378.6:37.016

Чжу Пен

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

**ПРИНЦИПИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті визначено провідні принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Подано визначення поняття «художньо-виконавський досвід». З'ясовано, що формування художньо-виконавського досвіду можливе за умови дотримання як загально-педагогічних принципів навчання й виховання так і спеціальних, ураховуючи їх своєрідність, новизну й відповідну практичну значущість. Виділено найсуттєвіші для формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва педагогічні умови. Доведено, що розглянуті принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва у процесі вокального навчання взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного набуття художньо-виконавського досвіду. Лише їх комплексне забезпечення може стати підґрунтям якісної вокальної підготовки й формування на цій основі художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного навчання.

Ключові слова: *принципи, педагогічні умови, досвід, художньо-виконавський досвід, майбутні фахівці з музичного мистецтва, вокальна підготовка.*

Постановка проблеми. Увага, яка приділяється сьогодні музичній освіті молоді в Україні, надає актуальності проблемі підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва. Важливим напрямом сучасної педагогічної науки є пошук засобів і умов, що забезпечують підвищення ефективності процесу підготовки вчителя, зокрема з музичних дисциплін. Складність і багатогранність діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі висувають особливі вимоги до рівня його компетентності, сформованості в нього глибоких знань і вмінь в обраній професії. У результаті аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що питанням, пов'язаним із фаховою підготовкою майбутніх фахівців музичного мистецтва було приділено велику увагу. Проте, зауважимо, що поза увагою вчених залишилася проблема формування художньо-виконавського досвіду як основи успішної професійної діяльності майбутнього фахівця.

До того ж, звернення до означеної тематики зумовлюється необхідністю вирішення низки протиріч, а саме:

- між зростаючими вимогами до фахової підготовленості майбутніх фахівців з музичного мистецтва та усталеною практикою вокального навчання;
- між теоретичною та виконавською підготовкою студентів та їх здатністю реалізувати набуті знання й уміння у практичній діяльності;
- між необхідністю формування художньо-виконавського досвіду та недостатністю в системі підготовки фахівців з музичного мистецтва відповідного методичного забезпечення.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку суспільства у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва особливої значущості набуває проблема формування художньо-виконавського досвіду, який відображає процесуальні та результативні аспекти вокальної підготовки та свідчить про готовність майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

У науковій літературі представлено різні аспекти означеної проблеми. Так, розуміння і тлумачення поняття «досвід» у контексті філософського підходу розглядали В. Андрущенко, Н. Вахтомін, Ж. Вольтер, Дж. Дьюї, П. Джемс, В. Іванов, О. Лактіонов, М. Мінаков, Ш. Монтеск'є, Ч. Моррис І. Надольний, І. Фролов, В. Шинкарук та ін.

З точки зору діяльнісного підходу поняття «досвід» стало предметом розгляду таких науковців, як В. Джемс, А. Маслоу, С. Максименко, Г. Олпорт, О. Осницький, К. Роджерс, В. Роменець, Б. Теплов, Ю. Трофімов та ін.

Педагогічну сутність досвіду визначили Дж. Дьюї, Ю. Бабанський, Ей юй Хуа, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, М. Сметанський, Сяомань Чжу, Сяо Су, А. Хуторський та ін. На їх думку, вона полягає в певному оцінювальному, теоретичному та практичному ставленні до педагогічної дійсності, у контролюванні діяльності й поведінки, керуванні ними, передбачення їхніх наслідків.

У галузі теорії та методики навчання музики дослідниками напрацьовано значну кількість наукових розвідок щодо фахової підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва (О. Андрейко, Бянь Мен, Ван Бін, Ге Де Юуй, І. Гринчук, В. Гусак, Л. Гусейнова, О. Єременко, К. Завалко, Н. Згурська, Є. Йоркіна, В. Крицький, П. Косенко, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, В. Ревенчук, Хоу Юе, Ши Цзюнь-бо та ін.). Проте, зауважимо, що досліджувана проблема представлена лише окремими працями. Відтак, формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики стало предметом розгляду Т. Грінченко; О. Щербініна займалася вивченням особливостей досвіду інтерпретації музики різних епох; досвід художньо-педагогічного спілкування поаналізовано І. Сипченко та Л. Василевською-Скупою; О. Хлебнікова з'ясувала особливості

формування музично-виконавського досвіду у студентів ВНЗ культури. Відповідно, попри значущість кола розглянутих питань проблема формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва у процесі вокального навчання поки що не дістала належного наукового висвітлення.

Мета статті – визначити провідні принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення педагогічного досвіду у сфері вищої педагогічної освіти, класифікація та систематизація теоретичних і дослідницьких даних з метою уточнення понятійного апарату дослідження, визначення принципів і педагогічних умов формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У контексті даного дослідження важливим, на нашу думку, є з'ясування сутності основоположних понять, а саме: «досвід», «художній досвід», «виконавський досвід», «художньо-виконавський досвід». Поняття «досвід» розуміємо як процес і результат становлення особистості шляхом пізнання навколишнього середовища, відчуття його багатшаровості та здобуття навичок існування в побудованій динамічній системі взаємозв'язку людини й суспільства.

Художній досвід розглядаємо як динамічне системне утворення, що поступово формується шляхом взаємозв'язку набутих знань із галузі мистецтва, закономірностей функціонування художньої творчості у суспільстві, навичок їх практичного застосування в процесі спілкування з мистецтвом, поступового опанування художньо-творчими видами діяльності, художнього саморозвитку та практики використання власних художньо-творчих ресурсів у процесі життєдіяльності.

Щодо визначення сутності поняття «виконавський досвід майбутніх учителів музики», то китайський учений Шу Гуан визначає його як засвоєні особистістю способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до слухацької аудиторії, що акумулюють музичні враження й переживання, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі художньої діяльності [10, с. 53].

На думку дослідників-мистецтвознавців Н. Мігунової та І. Кобозевої, виконавський досвід включає в себе наявність виражених інтересів, схильностей і потреб, мотивів звернення до конкретного виду виконавської діяльності; уміння оцінювати якість виконання музики на основі власних музично-слухових уявлень про звучання даного конкретного твору в певному характері, жанрі, стилі; наявність сформованого інтонаційно-слухового запасу, музичних вражень при

жанрово-стильовому розмаїтті музичного мистецтва; здатність до музичного переживання, емоційної культури виконання [5].

Шу Гуан вважає, що в основі формування виконавського досвіду педагога-музиканта лежить музичний інтерес виконавця, який є розгорнутий процес засвоєння музичного твору, що відбувається за двома напрямками – від мислення до емоції та навпаки [10, с. 38].

Щодо визначення поняття «художньо-виконавський досвід», то М. Анісімов пропонує таке трактування досліджуваного поняття: художньо-виконавський досвід – це сукупність знань, виконавських умінь, навичок і прийомів, отриманих у процесі практичної діяльності, це форма творчо-пізнавальної, практико-орієнтованої, духовно-чуттєвої та емоційної діяльності музиканта-виконавця [1].

Підсумовуючи вищезазначене, слід, на наш погляд, підкреслити, що постійна самоосвіта, збагачення власного виконавського досвіду, удосконалення виконавської майстерності, дослідження та впровадження ефективних форм і методів навчання – усе це підкреслює складність формування художньо-виконавського досвіду педагога-музиканта. Пропонуємо звернути увагу на змістове наповнення означеного феномену, що представлено на рис 1.

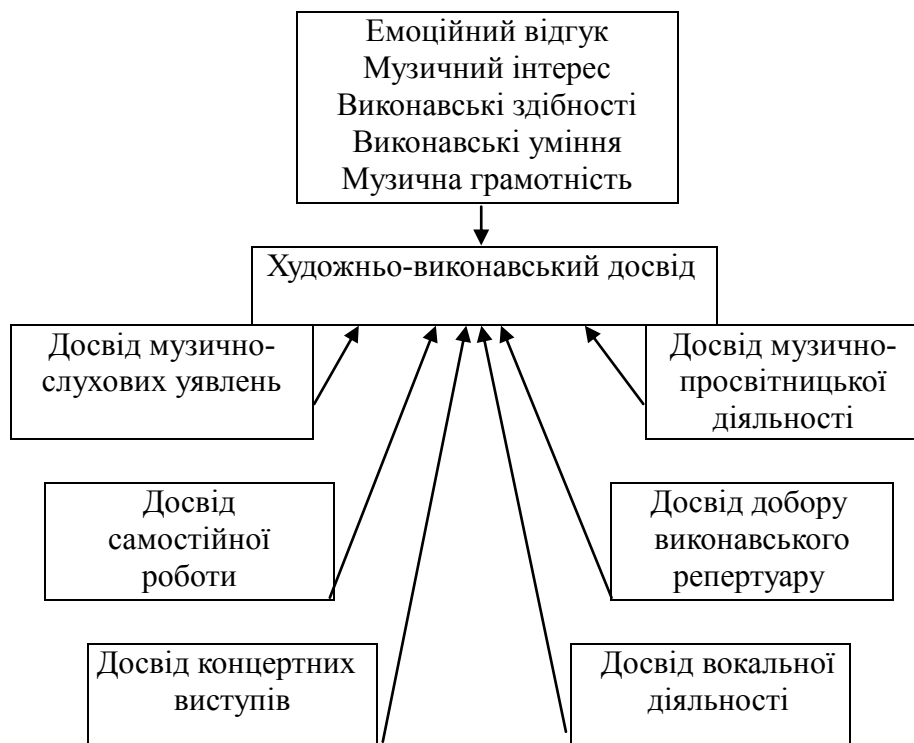


Рис. 1. Змістове наповнення поняття «виконавський досвід»

Отже, аналіз наукової літератури щодо особливостей формування художньо-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі вокальної підготовки дозволив дати таке його визначення – це засвоєні особистістю способи відтворення музичних образів з метою донесення їх

до слухацької аудиторії, що акумулюють музичні враження й переживання, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі художньої діяльності.

Мета даної статті вимагає висвітлення системи взаємопов'язаних педагогічних принципів, що визначають зміст, форми й методи організації навчально-виконавської діяльності та здійснення контролю за її ефективністю.

Слід зазначити, що в межах нашого дослідження в результаті аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що формування художньо-виконавського досвіду можливе за умови дотримання як загально-педагогічних принципів навчання й виховання так і спеціальних, ураховуючи їх своєрідність, новизну й відповідну практичну значущість. Серед загально-педагогічних принципів виокремлюємо такі принципи, як культуровідповідності, інформаційності, систематичності й послідовності; гуманізації та демократизації.

Принцип культуровідповідності передбачає органічний зв'язок із культурними надбаннями всього людства, виконавським мистецтвом і його традиціями, забезпечує розуміння духовної єдності композитора з епохою та виконавцями. Застосування цього принципу дозволить активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Принцип інформаційності спрямовує організовану взаємодію педагога та студента в напрямі набуття художньо-виконавського досвіду. У свою чергу життєвий і музичний досвід викладача, його індивідуальні якості та ціннісні орієнтації зумовлюють різноманітність підходів до відбору навчальної інформації та її використання. У результаті осмислення цієї інформації у студентів формуються власні уявлення про професійну діяльність фахівця з музичного мистецтва, вокальне виконавство, усвідомлюються особливості виконавської діяльності вчителя у загальноосвітній школі.

На наш погляд, ефективність формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва залежить від впровадження у процес вокального навчання принципів систематичності й послідовності, які забезпечують безперервність формування в кожного студента музично-стильових уявлень, переконань, ідеалів, інтересів у галузі вокального виконавства, морально-естетичного світогляду, емоційно-вольових якостей, виконавських здібностей, умінь і навичок. Саме тому важлива узгодженість і планомірність педагогічних впливів, підпорядкованих меті, принципам, завданням, змістові, формам і методам навчально-виконавської діяльності майбутнього фахівця. Цей принцип вимагає чіткої структурної організації навчального матеріалу, раціонального розподілу його на окремі смислові фрагменти й поетапне їх засвоєння студентами.

Урахування принципів гуманізації та демократизації передбачає організацію навчально-виконавського процесу відповідно до умов розвитку суспільства й тенденцій розвитку сучасного виконавського мистецтва,

врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі вокальної підготовки. Упровадження цих принципів означає усунення авторитарного стилю викладання в процесі вокального навчання, сприйняття особистості студента як вищої соціальної цінності, визнання його права на вибір викладача, навчальних методик, виконавського репертуару; передбачає гуманізацію взаємин між викладачами і студентами, розуміння їх запитів, інтересів; забезпечує співробітництво педагога і студента в напрямі формування художньо-виконавського досвіду.

Крім загальнопедагогічних принципів на підставі аналізу наукової літератури нами було виокремлено суто спеціальні художньо-виконавські принципи навчання: принцип опори на навчально-професійний досвід (О. Єременко) – передбачає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтувалася б на актуалізації та узгодженні вже набутого в процесі попереднього навчання студентів художньо-виконавського досвіду із завданнями наступних етапів їх професійного становлення. Орієнтація на потреби майбутньої професійної діяльності зумовлює актуалізацію в майбутніх фахівців музично-теоретичних і музично-історичних знань, їх опосередковане втілення в інтерпретації музики; формування виконавської самостійності; спонукання їх до творчого самовираження й рефлексії. При цьому особливого значення набуває реалізація ідеї наступності музично-виконавських знань, що створює умови для їх послідовного нарощування й формування на цій основі досвіду виконавської діяльності майбутнього фахівця з музичного мистецтва [3, с. 17].

Наступний принцип – систематичності й послідовності керівних впливів (О. Ростовський) – опора на цей принцип дозволяє обґрунтовано з наукової точки зору здійснювати процес управління вокальною підготовкою студентів у напрямі набуття досвіду виконавської діяльності, що передбачає створення оптимальних умов для виконавського розвитку, забезпечення глибокого осягнення студентами змісту музичних творів, єдності змістової та процесуальної сторін вокального навчання, міжпредметних зв'язків і взаємодії різних видів мистецтва. Особливої уваги потребує педагогічне спрямування виконавської підготовки, усвідомлення майбутніми вчителями функціонального значення застосованих прийомів у процесі розучування музичних творів, свідоме засвоєння методики навчання виконавського мистецтва [6, с. 233].

Важливим принципом у процесі вокальної підготовки майбутніх фахівців із музичного мистецтва – принцип історизму у вивченні художньо-естетичних явищ (О. Щолокова). Він є ключовим у формуванні мистецького світогляду студентів. За його допомогою майбутні вчителі пізнають попередній культурний досвід людства в розмаїтті й динаміці відношень, переконань, діяльності, у багатомірності й рухливості історичного часу та простору. Це має принципове значення й для формування художньо-виконавського досвіду, адже художньо-педагогічна діяльність учителя музики завжди передбачає аналіз музичних творів як у

культурно-історичному контексті минулого, так і інтерпретацію їх ідейно-естетичної та морально-духовної значущості в сучасній художньо-виконавській діяльності [11, с. 9].

Ще один принцип – принцип інтересу й емоційної захопленості виконавською діяльністю (Лю Цінган) – дозволяє спрямовувати процес пізнання й відтворення музичних творів у педагогічно правильному русі. Тому педагог має створити умови, щоб первинне мистецьке переживання набуло достатньої емоційної сили, стійкості, закріпилося за конкретним змістом. Адже, студент, який під час ознайомлення з музичним твором під керівництвом педагога відтворив певну емоційну реакцію (художню за змістом) без перешкод закріпить її у своєму художньо-виконавському досвіді. Крім того, якщо у студента сформувалося певне емоційне (переживання) захоплення від власного виконання, воно має поєднатися з іншим переживанням [9].

Принцип активізації творчо-виконавської діяльності (Се Тен, Лі Мен, Чан Айлін) – виходить з того, що позитивний результат будь-якої діяльності визначається активністю людини. Він спрямований на подолання догматизму й пасивної ролі учнів у процесі вокального навчання, розвиток креативності з метою індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, свідоме використання набутих виконавських знань, умінь і навичок. Дієвість даного принципу визначається активним залученням і позитивним ставленням студентів до занять виконавським мистецтвом, інтересом до освоєння та створення нового музичного матеріалу, позитивними емоційними переживаннями в процесі виконання музики, в результаті чого відбувається узагальнення, систематизація набутого художньо-виконавського досвіду [8].

Принцип поваги до авторської концепції (Лін Чженьган) – передбачає сприймання й виконання музичного твору відповідно до авторського задуму. Виконавець трактує твір завжди по-своєму, індивідуально, надає йому у своєму виконанні художньої неповторності, ґрунтуючись на своєму розумінні твору, ставленні до нього й рівні виконавського обдарування. При цьому правильне розуміння та трактування музичного твору, адекватне розкриття художнього образу, стилю можливе лише за умови серйозного музичного виховання [9].

Варто наголосити, що вищеперераховані принципи необхідно застосовувати не ізольовано, а комплексно. Обов'язкове й повне їх втілення забезпечує ефективність і цілеспрямованість навчального процесу, сприяє підвищенню якості вокальної підготовки, спрямовує на усвідомлене набуття майбутніми фахівцями з музичного мистецтва художньо-виконавського досвіду.

Зазначимо, що ефективне формування художньо-виконавського досвіду вимагає визначення педагогічних умов.

Ми виділили умови, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із

музичного мистецтва: оптимальна організація навчальної взаємодії викладача та студента у процесі вокальної підготовки; створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів; розширення мистецького тезаурусу майбутніх учителів музики за рахунок їх творчої самостійності, яка максимально забезпечує самовдосконалення особистості вчителя музики, націлює на індивідуальне та професійне зростання. Проаналізуємо виділені умови детальніше.

Оптимальна організація навчальної взаємодії викладача та студента у процесі вокальної підготовки. Виявляючись у формі художньо-педагогічного спілкування, така взаємодія в процесі навчання є одним зі шляхів формування художньо-виконавського досвіду.

На думку О. Рудницької, основою навчальної взаємодії має стати гуманістична орієнтація методики вокального навчання, що ґрунтується на повазі до студента як суб'єкта навчання, прагненні допомогти в цілеспрямованні його навчально-виконавської діяльності за рахунок, насамперед, максимального урахування його потреб, інтересів та індивідуальних особливостей, встановлення психологічного контакту. Будуючи навчальний процес в атмосфері партнерства та співробітництва, педагог має можливість зацікавити студентів музичним виконавством, стимулювати їх творчі прояви, розвивати самостійність у художньо-пізнавальній і виконавсько-інтерпретаційній діяльності з метою формування художньо-виконавського досвіду [7].

Наступною умовою є створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів. Варто зазначити, що актуалізація проблеми досягнення успіху є надзвичайно важливою для сучасної практики вокальної підготовки фахівців з музичного мистецтва, адже успіх, пережитий неодноразово під час навчання, сприяє визволенню прихованих потенційних можливостей студентів, перетворенню та реалізації їх духовних сил, стимулює до фахового саморозвитку й зростання.

Науковці наголошують, що набуття художньо-виконавського досвіду значною мірою залежить від обсягу та якості тезаурусу майбутнього вчителя музики, під яким розуміємо наявність у слухачів знань, уявлень, відповідного асоціативного фонду, необхідних для сприймання та відтворення музичних творів.

Для визначення необхідного тезаурусу майбутнього вчителя музики, на думку О. Ростовського, слід виходити із закономірностей теорії інформації, які мають важливе значення для формування художньо-виконавського досвіду майбутніх учителів музики. З позицій цієї теорії музичний твір є сукупністю семантично-значущої інформації, яку повідомляє композитор. викладач повинен не тільки повідомляти інформацію, а й прагнути до розвитку мислення, фантазії, уяви, творчих здібностей студентів [6, с. 112].

Зауважимо, що важливим є те, щоб інформація надходила постійно, була адекватною, доступною, своєчасною та художньо-насиченою. Її якість

зумовлюється педагогічним і виконавським досвідом викладача й визначає успішність вокальної підготовки студентів.

Необхідною умовою успішного формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва є розвиток творчої самостійності.

Так, на думку відомого німецького педагога К. Мартінсена, творча самостійність є основою виконавського досвіду музиканта, який можна формувати якщо «експериментувати, пробувати, звучить п'єса краще в тому випадку, коли виконана так, або тоді коли виконана інакше» [4, с. 56].

Цю думку підтримує Л. Баренбойм, який у своїх роботах наголошує, що тільки в самостійних пошуках, у самостійному зіставленні явищ, у самостійному виборі й оцінці відбувається накопичення художньо-виконавського досвіду [2, с. 28].

Отже, огляд науково-методичної літератури дозволяє дійти висновку, що розвиток творчої самостійності в галузі вокальної підготовки передбачає систематичну музично-пізнавальну й виконавську діяльність, спрямованість на вдосконалення виконавських навичок і вмінь, активізацію інтонаційно-слухового фонду, творчої фантазії та уяви, емоційно-чуттєвої та інтелектуальних сфер.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищесказане хочемо зазначити, що розглянуті нами принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва у процесі вокального навчання взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного набуття художньо-виконавського досвіду. Лише їх комплексне забезпечення може стати підґрунтям якісної вокальної підготовки й формування на цій основі художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного навчання.

Проведене дослідження показало, що проблема формування художньо-виконавського виконавського досвіду майбутніх фахівців із музичного мистецтва вимагає подальшого наукового пошуку. Становить інтерес вивчення особливостей формування художньо-виконавського досвіду до вступу у вищий навчальний заклад, у процесі самостійної педагогічної діяльності, а також специфіка формування окремих компонентів художньо-виконавського досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов, М. В. (2016). *Исполнительское мастерство как проблема теории и практики искусства игры на духовых инструментах* (ареф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 – музыкальное искусство). Ростов-на-Дону.
2. Баренбойм, Л. А. (1969). *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*. Л.: Музыка.
3. Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). К.
4. Мартинсен, К. А. (1977). *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. М.: Музыка.

5. Мигунова, Н. И., Кобозева, И. С. (2016). Диагностика компонентов музыкально-исполнительской деятельности учащихся ДШИ. *Международный студенческий научный вестник*, 5–2.
6. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. К.: ІЗМН.
7. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
8. Се Тин, Чен Ше, Хуін (1976). *Импровизация в фортепианном аккомпанементе на фортепиано*. Пекін.
9. Цзюй, Лю, Ціган, Лін, Чженьган (1967). *Рояльне мистецтво*. Пекін.
10. Шу, Гуан (2012). *Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.
11. Щолокова, О. П. (2009). Філософські засади мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*, 7 (12), 9–13.

РЕЗЮМЕ

Чжу Пэн. Принципы и педагогические условия формирования художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по музыкальному искусству в процессе вокальной подготовки.

В статье определены ведущие принципы и педагогические условия формирования художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по музыкальному искусству в процессе вокальной подготовки. Дано определение понятия «художественно-исполнительский опыт» – это усвоенные личностью способы воспроизведения музыкальных образов с целью донесения их до слушательской аудитории, аккумулирующие музыкальные впечатления и переживания, а также музыковедческие, интерпретационные и методические компетенции, приобретенные в процессе художественной деятельности. Установлено, что формирование художественно-исполнительского опыта возможно при условии соблюдения как общепедагогических принципов обучения и воспитания так и специальных, учитывая их своеобразие, новизну и соответствующую практическую значимость. Среди общих педагогических принципов выделены такие принципы, как культуросоответствия, информативности, систематичности и последовательности; гуманизации и демократизации. К чисто специальным художественно-исполнительским принципам обучения отнесены: принцип опоры на учебно-профессиональный опыт; систематичности и последовательности управляющих воздействий; историзма в изучении художественно-эстетических явлений; интереса и эмоциональной увлеченности исполнительской деятельностью; активизации творческо-исполнительской деятельности; уважения к авторской концепции.

Выделены существенные для формирования художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по музыкальному искусству педагогические условия: оптимальная организация учебного взаимодействия преподавателя и студента в процессе вокальной подготовки; создание ситуаций успеха в музыкально-исполнительской деятельности студентов; расширение художественного тезауруса будущих учителей музыки за счет их творческой самостоятельности, которая максимально обеспечивает самосовершенствования личности учителя музыки, нацеливает на индивидуальный и профессиональный рост. Доказано, что рассмотренные принципы и педагогические условия формирования художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по

музыкальному искусству в процессе вокального обучения взятые по отдельности, не смогут обеспечить успешного приобретения художественно-исполнительского опыта. Только их комплексное обеспечение может стать основой качественной вокальной подготовки и формирования на этой основе художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по музыкальному обучению.

Ключевые слова: *принципы, педагогические условия, опыт, художественно-исполнительский опыт, будущие специалисты по музыкальному искусству, вокальная подготовка.*

SUMMARY

Zhu Peng. Principles and pedagogical conditions for the formation of artistic-performing experience of the future musical art specialists in the process of vocal training.

The article defines the leading principles and pedagogical conditions for the formation of the artistic-performing experience of the future musical art specialists in the process of vocal training. The definition of the concept of “artistic-performing experience” is given; it is defined as the ways of reproducing musical images acquired by the individual in order to convey them to the audience, accumulating musical impressions and experiences, as well as musicological, interpretational and methodological competences acquired in the process of artistic activity. It is found out that formation of artistic-performing experience is possible provided that both general pedagogical principles of teaching and upbringing and special ones are considered, taking into account their originality, novelty and corresponding practical significance. Among the general pedagogical principles, such principles as cultural identity, informative, systematic and consistent character, humanization and democratization are singled out. To purely specific artistic-performing principles of training the author has referred: the principle of reliance on educational-professional experience; systematic character and sequence of managing impacts; historicism in the study of artistic-aesthetic phenomena; interest and emotional enthusiasm for performing activity; intensification of creative-performing activity; respect for the author’s concept.

Pedagogical conditions that are essential for the formation of artistic-performing experience of the future musical art specialists are identified: optimal organization of the educational interaction of the teacher and the student in the process of vocal training; creation of success situations in the musical-performing activity of students; expansion of the artistic thesaurus of the future music teachers due to their creative independence, which maximizes self-improvement of the music teacher’s personality, aims at individual and professional growth.

It is proved that the considered principles and pedagogical conditions for the formation of the artistic-performing experience of the future musical art specialists in the process of vocal training, taken separately, cannot ensure the successful acquisition of artistic-performing experience. Only their comprehensive support can become the basis for high-quality vocal training and formation on this basis of artistic-performing experience of the future specialists in music education.

Key words: *principles, pedagogical conditions, experience, artistic-performing experience, future musical art specialists, vocal training.*

УДК 378.011.3-051

Ши Цюбо

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ
У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

У статті розглянуто умови (дотримання педагогічних принципів поетапності, варіативності, системності; удосконалення форм організації навчального процесу стосовно дисциплін з вокального навчання), методи (вибір підходящих визначень для характеристики творів мистецтва, їх порівняння; емоційна ідентифікація; асоціативний пошук; проблемно-пошукові та творчі завдання), форми (індивідуальна та групова форми навчання, а також позааудиторна діяльність) формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Ключові слова: методичне забезпечення, художньо-естетичний смак, формування художньо-естетичного смаку, студенти факультету мистецтв, вокальне навчання.

Постановка проблеми. Зростання значення виконавської культури та професіоналізму майбутнього вчителя музики сьогодні є однією з найважливіших особливостей вищої музично-педагогічної освіти. Професіоналізм фахівця з музичного мистецтва передбачає не тільки адекватне осмислення процесів соціокультурної ситуації, а й здатність оцінювати їх. У зв'язку з цим актуальним є пошук нових засобів і методів формування художньо-естетичного смаку, як одного з найважливіших показників художньої та естетичної культури майбутнього педагога-музиканта та його професіоналізму взагалі. Важливим засобом формування й розвитку естетичних смаків є мистецтво, зокрема – музичне.

Серед основних напрямів національно-виховної діяльності виокремлено естетичне виховання, спрямоване на розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності; на формування у молоді естетичних поглядів, смаків, вироблення вмінь збільшувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

Аналіз актуальних досліджень. Естетичне виховання, що забезпечує формування та розвиток естетичних почуттів, художніх уподобань і смаків, стає одним із першочергових завдань сучасної освіти. Ця проблема знайшла відображення у працях таких науковців, як О. Буров, М. Верб, Б. Лихачов, В. Разумний, Ю. Шаров, О. Дивниненко, І. Долецька, С. Долуханов, А. Зись, І. Гончаров, Є. Квятковський, Д. Козлов, П. Мезенцев, М. Киященко, І. Лазарев, Н. Лейзеров, Л. Левчук,

Н. Миропольська, В. Панченко, Г. Падалка, Ю. Пастухова, О. Рудницька, Л. Ритікова, Т. Танько, О. Хом'як, Г. Шевченко, а також зарубіжні автори – Г. Айзенк, М. Бредслі, В. Кенник та ін.

Різні аспекти формування смаку розглядались у дисертаційних роботах: Н. Калашник (історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді в процесі навчально-виховної діяльності); Г. Лазаренко (формування художньо-естетичних смаків дітей дошкільного віку); Т. Лісінська, І. Пацалюк, В. Зубань (формування художньо-естетичних смаків молодших школярів); С. Барило, Н. Зацепіна, О. Ігнатович, В. Стрілько, О. Маленицька, Ю. Мережко, І. Савчук (формування художньо-естетичних смаків старшокласників); В. Вертегел, Ю. Орел-Халік, Н. Калашник, Н. Попович (виховання естетичного смаку у студентів); О. Берестенко, Т. Бабенко, С. Гуров, Г. Падалка, О. Коробко, В. Радкіна, Л. Гончаренко, О. Хом'як (формування естетичних та художніх смаків у майбутніх вчителів); Л. Башманівська, Л. Калініна, Н. Мамчур, І. Савчук (розвиток художньо-естетичних смаків у процесі знайомства з різними видами мистецтва).

Проблемі формування художньо-естетичного смаку у студентів педагогічних закладів вищої освіти присвячено дисертаційні дослідження Е. Малигіної, Л. Паруніної, С. Полянової, В. Радкіної та ін.

Водночас проблему формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання майже не розглянуто. Поза увагою науковців залишились питання шляхів формування художніх смаків студентської молоді у процесі вокальної діяльності, не з'ясовано можливості реалізації художньо-виховного потенціалу української вокальної музики. Відтак, проблема формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання потребує подальшого дослідження.

Аналіз порушеної проблеми й нинішній стан розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців із музичного мистецтва у процесі вокального навчання дав змогу виокремити низку суперечностей між:

- соціальним запитом на професійну підготовку фахівців із музичного мистецтва з високим рівнем професіоналізму й художньо-естетичним смаком та недостатнім рівнем якості їхньої підготовки в закладах вищої освіти;
- необхідністю визначення змістових компонентів професійно-орієнтованої підготовки, спрямованої на розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців із музичного мистецтва, та невизначеністю цих компонентів у моделі випускника вищої школи мистецького профілю;
- доцільністю впровадження необхідних педагогічних умов в технології розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців із музичного мистецтва у процесі вокального навчання та недостатністю їхнього наукового обґрунтування.

З усуненням цих суперечностей пов'язана можливість здійснення ефективного розвитку музично-естетичного смаку студентської молоді.

Зауважимо, що одним з основних шляхів формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання в умовах сьогодення є розробка його методичного забезпечення.

Мета статті – розглянути умови, методи, форми формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано такі методи: теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури за проблемою дослідження для виявлення сутності основоположних понять дослідження; контент-аналіз нормативних документів закладів вищої педагогічної освіти для виявлення змісту методичного забезпечення формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв; узагальнення й систематизація матеріалів для сутнісної характеристики методичного забезпечення формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання).

Виклад основного матеріалу. Реформування системи вищої освіти, її концептуальних, структурних та організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не можливе без виховання й розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, зокрема з музичного мистецтва, який здатний спрямувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства й опануванні загальнолюдськими цінностями.

У зв'язку з цим спостерігається акцентування уваги на питанні теорії та практики художньо-естетичного виховання як важливого засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатой особистості.

Знання того, як виникають смаки в процесі історичного розвитку людства, як вони формуються, набуваючи з часом досконалої форми, як вони поступово усвідомлюються на теоретичному й духовно-практичному рівнях, є достатньо важливими для сучасної філософської і педагогічної науки та практики навчання й виховання молодого покоління.

Відтак, можемо стверджувати, що смак є відносно стійкою властивістю особистості, у якій закріплені внутрішні норми та схильності, які служать особистим критерієм для естетичної оцінки й аргументованих суджень, тобто є здатністю людини оцінити предмети, явища, ситуації з точки зору їх естетичних якостей. Естетичний смак нерозривно пов'язаний зі світоглядними, ідеологічними позиціями і моральними принципами особистості.

У контексті даного дослідження вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на працях Л. Левчук (2000), у яких зазначається, що естетичний смак має також особливу модифікацію – художній смак. Розвивається він на основі естетичного та впливає, у свою чергу на нього. Художній смак

формується під час спілкування зі світом мистецтва й визначається художньою освітою, тобто знаннями з історії мистецтва, законів формування різних видів мистецтва, знайомством з літературою [3, с. 57].

Зауважимо, що естетичним смаком називають якісну характеристику, що може бути притаманною кожній людині й виявляється в оцінюванні наявності естетичного в будь-якому явищі, речі, іншій людині, її вчинках. Що ж стосується художнього смаку, то це окремий випадок прояву естетичного смаку, що виявляє себе тільки в оцінюванні творів мистецтва різних жанрів. Проаналізувавши роботи науковців, які досліджували проблему становлення та формування художньо-естетичного смаку, можна стверджувати, що немає єдиного підходу до визначення понять естетичного та художнього смаку. Одні дослідники прирівнюють ці дефініції (О. Буров, Л. Коган, Т. Лісінська, В. Мазепа, Г. Падалка та ін.). Інші мають протилежну думку. Вони розглядають художній смак як модифікацію естетичного, тобто як вищу форму вияву одного стосовно іншого (А. Ахметов, Н. Калашник, О. Коробко та ін.).

Проаналізувавши роботи вищезазначених науковців щодо поняття естетичного та художнього смаків, ми схилиємося до думки дослідників, які прирівнюють ці дефініції. У нашій науковій розвідці ми будемо використовувати тлумачення провідного поняття, запропоноване вітчизняною дослідницею Ю. Блудовою: художньо-естетичний смак – це здатність людини на основі естетичного досвіду та художньо-естетичних знань емоційно оцінювати естетичні властивості навколишнього світу та мистецтва, відрізняючи прекрасне від потворного, що знаходить своє вираження в естетичних інтересах, потребах, здатності до цілісного сприйняття творів мистецтва та отримання естетичної насолоди від спілкування з прекрасним (ідеалом); прагнення виражати власні почуття та переживання від сприйнятих естетичних об'єктів у художньо-творчій діяльності [1, с. 70].

З метою висвітлення методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків розглянемо трактовку категорії «метод». Традиційно «метод навчання» визначається як спосіб взаємопов'язаної та взаємообумовленої діяльності педагога й учасників навчання, спрямованої на реалізацію завдань навчання, або як система цілеспрямованих дій педагога, що забезпечують пізнавальну і практичну діяльність учасників освітнього процесу і сприяють вирішенню завдань навчання.

Розробляючи методичне забезпечення формування художньо-естетичного смаку майбутнього фахівця з музичного мистецтва, вважаємо, що даний процес буде ефективнішим за таких педагогічних умов:

- дотримання педагогічних принципів поетапності, варіативності, системності;
- удосконалення форм організації навчального процесу стосовно дисциплін з вокального навчання.

В основу розробки принципу поетапності покладено твердження про те, що кожен з етапів спрямований переважно на формування певних компонентів художньо-естетичного смаку майбутнього фахівця з музичного мистецтва, які є взаємозалежними. Якість умінь і навичок, отриманих студентами на кожному наступному етапі, залежить від знань і досвіду, набутих на попередніх етапах, та вміння ці знання й досвід використовувати.

Принцип варіативності полягає у можливості варіювання послідовності етапів формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв, що залежить від індивідуальних психологічних особливостей студентів, рівня їхніх професійних знань і вмінь.

До того ж, формування художньо-естетичного смаку майбутнього фахівця з музичного мистецтва, враховуючи діалектичний взаємозв'язок його компонентів, має проходити у цілісності, системності. Тобто на кожному наступному етапі частково й періодично доцільно використовувати методи та прийоми попередніх етапів, щоб кожен із компонентів художньо-естетичного смаку (що формувався на попередньому етапі) підтримувався на належному рівні та розвивався далі й на наступному етапі.

Відомо, що в процесі вокального навчання склалися дві основні форми організації навчального процесу: індивідуальна та групова. На нашу думку, доцільне поєднання індивідуальних і групових форм навчання на кожній зі спеціальних дисциплін. Адже використання групових занять, де можна застосувати різноманітні методи (музичні дискусії, спільне оцінювання художніх явищ і музичних творів, взаємооцінювання) одночасно з індивідуальними, сприяють, на нашу думку, більш ефективному процесові формування художньо-теоретичного мислення, збагаченню художньо-вербальних умінь, усвідомленню якості власної інтерпретації, що є складовими художньо-естетичного смаку майбутнього фахівця з музичного мистецтва.

Наголосимо також, що доцільно, на нашу думку, розпочинати цей процес саме з групових занять, а згодом, через деякий час поступово підключати індивідуальні та групові заняття з вокалу. Навички, вироблені студентами під час індивідуальних занять, є змога використовувати на групових заняттях, які надалі проходять паралельно з індивідуальними.

До того ж, на наш погляд, формуванню художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв сприятиме позааудиторна діяльність, а саме екскурсії, предметні тижні, гуртки з вокального навчання, проведення літературно-музичних композицій і заходів, відвідування концертів, організація зустрічей з видатними діячами культури та мистецтва регіону.

Ураховуючи індивідуальні особливості студентів та вищезгадані принципи й умови, пропонуємо такі методи формування художньо-естетичного смаку майбутнього фахівця з музичного мистецтва: аналіз конкретних життєвих ситуацій та зіставлення їх з музикою; вибір підхожих визначень для характеристики творів мистецтва, їх порівняння; емоційна ідентифікація; асоціативний пошук; інтегративний метод; проблемно-

пошукові та творчі завдання; ескізне опрацювання музичного матеріалу; порівняння власної інтерпретації музики студентом з іншими виконавськими трактуваннями; рецензування; взаємооцінка; екзаменаційний тренінг; метод «обіленого тексту».

Охарактеризуємо деякі з них. Так, метод вибору підхожих визначень для характеристики творів мистецтва використовується з перших занять. Сутність його полягає в тому, що студентам пропонується логічний ряд визначень, які розглядаються протягом заняття. Застосовуючи метод вибору підхожих визначень, слід урахувати рівень музичного й інтелектуального розвитку студентів. В окремих групах студентам пропонують вибрати одне-два визначення зі складеного словникового ряду, в інших з таким завданням студенти вже легко справляються, можна ускладнити їх, запропонувавши їм вибрати підхожі визначення, але не з логічно побудованого ряду, а з такого, в якому є слова, що характеризують різні емоції. Щоб використовувати метод вибору підхожих значень, доцільно приготувати наочні посібники різних видів. Слова бажано виділяти різним кольором відповідно до їхнього емоційного змісту.

Ідентифікація емоцій – здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію.

У процесі вокальної підготовки слід застосовувати метод асоціацій. Адже саме асоціативна функція уяви сприяє створенню образу, розкриттю емоційного змісту твору, які найбільш повно відповідають авторській ідеї та задуму. Так, багато видатних педагогів-музикантів у власній практичній діяльності зверталися до асоціацій та співставлень, зокрема А. Рубінштейн, Г. Нейгауз, П. Столярський, С. Фейнберг та ін. Для даних педагогів характерне розуміння художньої образності музики як відображення реального світу, прагнення зв'язати музичні образи з явищами навколишньої дійсності, розширити «музичні» рамки шляхом виходу в «немузичні сфери». Головне призначення методу асоціацій полягає в тому, щоб збудити фантазію створити певний емоційний настрій, тобто викликати відповідний відгук, що допомагає усвідомити музичні явища, а також формувати художньо-естетичний смак.

Метод асоціативного пошуку застосував у своїй практичній діяльності зокрема відомий педагог-музикант Б. Яворський. Він розробив систему завдань для зображення на малюнках музичних вражень, що передають настрої, навіяні прослуханою музикою. Найчастіше це сполучення ліній, кольорових розводів. Зорові асоціації поглиблювалися в процесі графічної передачі теми твору або його фрагмента; зображення в кольорі динаміки розвитку музичного образу; використання зображально-живописного матеріалу, що відбиває образну структуру твору [2].

Для формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв доцільним, на нашу думку, є використання проблемно-пошукового методу. Розглянемо базові положення особливостей використання

зазначеного методу. Зауважимо, що на відміну від традиційних, спрямованих на передачу музичної інформації та її запам'ятовування, проблемний метод ґрунтується на самостійному музичному мисленні студентів. Вони включаються в процес активного пізнання музики як частини навколишнього середовища. Активність спрямована на пошук ключових знань про музику, на самостійне залучення до будь-якої музичної діяльності (сприйняття або аналіз музики, спів, гра тощо).

Вважається, що основний елемент проблемної ситуації в музичному навчанні – це невідоме, нове. Створення проблемної ситуації передбачає таке завдання, при якому знання, яке треба засвоїти, буде на місці невідомого.

На думку науковців, проблемне завдання – це дидактичний прийом, що зумовлює виникнення проблемних ситуацій. Як і проблемне питання, завдання є важливим фактором підвищення пізнавальної та практичної активності (Л. Занков, М. Махмутов, А. Матюшкін та ін.). Однією з особливостей проблемного завдання є те, що воно завжди містить запитання, яке є основною формою вираження проблеми. Як і запитання, завдання містить суперечливу інформацію та створює проблемну ситуацію. Проблемне завдання обов'язково становить певні практичні або теоретичні труднощі, що потребують дослідної активності для його вирішення.

Увагу багатьох сучасних дослідників привертає метод творчих завдань, який сприяє формуванню в майбутніх фахівців із музичного мистецтва художньо-естетичного смаку. Так, Л. Дмитрієва дослідила на його основі розвиток почуття форми; З. Скрипка – свідомості й емоційності; Т. Нагорна – формування емоційно-свідомого сприйняття музики; Г. Нестеренко – культури та професійно-педагогічних орієнтацій; Я. Биракопс – становлення виконавських якостей; Т. Стахи – творчих здібностей. Підкреслимо, що творчі завдання є основою освіти музикантів, оскільки інтегрують культурологічну, виконавську й методичну підготовку. Вони дають змогу об'єднати всі елементи музичного заняття в єдиний процес, детермінований формуванням художньої культури педагога-музиканта.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті дослідження було з'ясовано педагогічні умови, що сприяють формуванню художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання: дотримання педагогічних принципів поетапності, варіативності, системності; удосконалення форм організації навчального процесу стосовно дисциплін з вокального навчання; запропоновано комплекс методів: аналіз конкретних життєвих ситуацій та зіставлення їх з музикою; вибір підхожих визначень для характеристики творів мистецтва, їх порівняння; емоційна ідентифікація; асоціативний пошук; інтегративний метод; проблемно-пошукові та творчі завдання; ескізне опрацювання музичного матеріалу; порівняння власної інтерпретації музики студентом з іншими виконавськими трактуваннями; рецензування;

взаємооцінка; екзаменаційний тренінг; метод «обіленого тексту»; визначено оптимальні форми вокальної роботи, до яких віднесено індивідуальну та групову форми навчання, а також позааудиторну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блудова, Ю. О. (2018). *Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія та методика виховання). Київ.
2. *Дидактичні умови використання методів мистецької освіти в процесі педагогічної практики майбутніх вчителів музики*. Режим доступу: <http://www.refotext.com/referat-text-17425-12.html>.
3. Левчук, Л. Т., Кучерюк, Д. Ю., Панченко, Л. Т. (2000). *Естетика*. Київ: Вища шк.

РЕЗЮМЕ

Ши Цюбо. Методическое обеспечение формирования художественно-эстетического вкуса студентов факультетов искусств в процессе вокального обучения.

В статье дано определение основополагающего понятия исследования «художественно-эстетический вкус» как способность человека на основе эстетического опыта и художественно-эстетических знаний эмоционально оценивать эстетические свойства окружающего мира и искусства, отличая прекрасное от безобразного, что находит свое выражение в эстетических интересах, потребностях, способности к целостному восприятию произведений искусства и получения эстетического наслаждения от общения с прекрасным (идеалом) стремлении выражать собственные чувства и переживания от воспринятых эстетических объектов в художественно-творческой деятельности.

Автор рассмотрел педагогические условия формирования художественно-эстетического вкуса будущего специалиста по музыкальному искусству, при которых данный процесс будет эффективным: соблюдение педагогических принципов поэтапности, вариативности, системности; совершенствование форм организации учебного процесса по дисциплинам вокального обучения.

Определено, что в процессе вокального обучения сложились две основные формы организации учебного процесса: индивидуальная и групповая. К тому же, формированию художественно-эстетического вкуса студентов факультетов искусств будет способствовать внеаудиторная деятельность, а именно экскурсии, предметные недели, кружки вокального обучения, проведения литературно-музыкальных композиций и мероприятий, посещение концертов, организация встреч с выдающимися деятелями культуры и искусства региона.

Предложены следующие методы формирования художественно-эстетического вкуса будущего специалиста по музыкальному искусству: анализ конкретных жизненных ситуаций и сопоставления их с музыкой; выбор подходящих определений для характеристики произведений искусства, их сравнения; эмоциональная идентификация; ассоциативный поиск; интегративный метод, проблемно-поисковые и творческие задания; эскизные обработки музыкального материала; сравнение собственной интерпретации

музыки студентом с другими исполнительными трактовками; рецензирование; взаимооценка; экзаменационный тренинг; метод «обеленного текста».

Ключевые слова: методическое обеспечение, художественно-эстетический вкус, формирование художественно-эстетического вкуса, студенты факультета искусств, вокальное обучение.

SUMMARY

Shi Tsyubo. Methodological provision of artistic-aesthetic taste formation of students of arts faculties in the process of vocal training.

The article defines the basic concept of research “artistic-aesthetic taste” as a person’s ability to evaluate the aesthetic properties of the surrounding world and art on the basis of aesthetic experience and artistic-aesthetic knowledge, distinguishing the beautiful from the ugly, which is expressed in aesthetic interests, needs, abilities to a holistic perception of works of art and to obtaining aesthetic pleasure from communicating with a perfect (ideal) in a desire to express one’s own feelings and experiences of perceived aesthetic objects in the artistic-creative activities.

The author has examined pedagogical conditions for the formation of the artistic-aesthetic taste of the future specialist in musical art, under which this process will be effective: adherence to the pedagogical principles of step-by-step, variable, systematic character; improvement of the forms of organization of educational process on the disciplines of vocal training.

It is determined that in the process of vocal training there were two main forms of organization of the educational process: individual and group. Moreover, out-of-class activities, namely excursions, subject weeks, circles of vocal training, carrying out literary and musical compositions and events, visiting concerts, organizing meetings with outstanding cultural and art figures of the region, will contribute to the formation of artistic-aesthetic taste of students of arts faculties.

The following methods of formation of artistic-aesthetic taste of the future specialist in musical art are offered: analysis of certain life situations and their comparison with music; selection of suitable definitions for characterizing the works of art, their comparison; emotional identification; associative search; integrative method, problem-searching and creative tasks; sketch processing of musical material; comparison of the student’s own interpretation of music with other executive interpretations; reviewing; mutual evaluation; examination training; method of “whitened text”.

Key words: methodological provision, artistic-aesthetic taste, formation of artistic-aesthetic taste, students of arts faculty, vocal training.

РОЗДІЛ IV. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

УДК 37.035.6:745/749

О. В. Гулей

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КАТЕГОРІЯ «КОЛІР» У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена висвітленню й аналізу поняття «колір» як одного з формотворчих елементів у образотворчому процесі. Розуміння природи кольору й закономірностей відтворення зображуваних форм декоративно-прикладного мистецтва є важливою умовою правильного зображення предметів (об'єктів) на площині паперу (полотна), що розглядається автором у контексті вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх учителів, образотворчий процес, декоративно-прикладне мистецтво, колір, кольорознавство.

Постановка проблеми. Проблеми кольору під різними кутами зору вивчає низка наукових дисциплін: фізика вивчає енергетичну природу кольору, фізіологія - процес сприйняття людським оком хвиль певної довжини й перетворення їх на колір, психологія - проблеми сприйняття кольору та вплив його на психіку, біологія - значення і роль кольору в життєдіяльності живих і рослинних організмів, математика розробляє методики вимірювання кольору. Сукупністю цих наук є наукове кольорознавство. «Колір» є важливою категорією в змісті навчання декоративно-прикладному мистецтву. Саме тому в підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва важливим є вдосконалення навчального курсу з основ кольорознавства.

Аналіз актуальних досліджень. Фактично витoki дослідження проблеми кольору беруть початок з періоду Ренесансу (який зняв містичну символіку, що панувала за часів Середньовіччя). В означений період Альберті й Леонардо да Вінчі, дивлячись на світ очима експериментаторів, почали відкривати закони взаємодії кольору та світла, особливості їх зорового сприйняття, пропонуючи нове тлумачення колірної естетики.

Леонардо да Вінчі у своєму «Трактаті про живопис» надав такі відомості про колір, які мають велике практичне значення і для художників нашого часу. Він утворив колірний ряд із шести кольорів, узгодив їх із відповідними природними стихіями: білий – світло, жовтий – земля, зелений – вода, синій – повітря, червоний – вогонь, чорний – морок. Для кожного окремого кольору ним були знайдені гармонійні кольори та продумані стійкі колірні акорди, наприклад, із зеленим гармонійно узгоджуються пурпурний, червоний, блідо-фіолетовий. Крім того, Леонардо да Вінчі визначив гармонійно контрастні кольори: білий – чорний, синій – жовтий, червоний – зелений [7]. Ідею шестикольорового ряду по-своєму інтерпретували й розвивали свого часу У. Адаме, Ван Гог, Е. Делакруа, В. Кандинський, Ф. Рунге, А. Шопенгауер та інші. «Фізичний» фундамент кольорознавства заклав І. Ньютон, який провів експеримент із заломленням променя світла через призму, виділив сім кольорів спектру, кожен з яких став самостійним елементом гармонійної системи – залежно від умов колір може набувати той чи інший стан і емоційну характеристику. Надалі французький учений Роже де Піль довів, що саме колір, а не малюнок, має найважливіше значення для живопису. Про поняття кольорів у кольоровому колі знаходимо відомості в сучасних науковців: С. Алексєєва, С. Беляєвої, В. Костіна, В. Кузіна, П. Павлинова, Ю. Шашкова та інших. Проте недостатньо уваги приділено науковцями проблемі кольору й кольорознавства в змісті фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті вивчення декоративно-прикладного мистецтва.

Мета дослідження – визначити особливості застосування категорії «колір» у змісті навчання декоративно-прикладному мистецтву майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Великі відкриття в області кольору відбулись у ХХ столітті. На їх основі створюються лазери, голографія, комп'ютерна графіка. Результати наукових досліджень усе більш цілеспрямовано використовуються в кольорознавстві, навчанні живопису, впливають на творчість художників різних напрямів (кубізм, кінетичне мистецтво тощо). «Колір – це провідний початок, що організує простір, здатний викликати у глядача активну емоційну реакцію. Сприймати колір – не означає просто його бачити. Колір впливає на наш настрій, самопочуття... Зрозуміло, що сила впливу кольору на різних людей різна. При цьому велике значення має темперамент і душевний стан людини»: констатує дослідниця В. Візер [4]. За висловом С. Беляєвої: «Колір – одна з властивостей матеріального світу, усвідомлене зорове відчуття... Світло, що відбивається предметом розкладається на хвилі різної довжини, які і збуджують у нас різні колірні відчуття» [3]. Відтак, головними критеріями оцінки кольору й колористичних поєднань у художній практиці образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва є їх відповідність як природному кольору й колірним сполученням (які існують у дійсності), так і творчому задуму художника (виконаних за фантазією автора).

У теорії живопису й мальовничій практиці вивчаються головним чином художні, естетичні властивості кольору закономірності створення колірного ладу, колориту картини, різні прийоми використання контрастів, співвідношення кольору з іншими компонентами художньої форми. Наука про колір (кольорознавство, або колористика) допомагає художникам краще зрозуміти особливості кольору, використовувати його в образотворчому мистецтві взагалі та декоративному малюванні зокрема. Колористика, як наука про колір, включає відомості про природу кольору, основних, похідних і додаткових кольорах, основні характеристики кольору, колірних контрастах, змішуванні кольорів, колориті, колірної гармонії, колірної мови й колірної культури. Вона спирається на фізичні основи кольору, психофізіологічний фундамент його сприйняття й одночасно враховує уявлення суспільства про культуру кольору [3]. В іншому значенні колористика мислиться як колірне середовище, що задовольняє людину естетично й утилітарно. Таке розуміння дозволяє говорити про колористику окремого твору як про результат діяльності художника відмінного від природного колірної оточення (особливо актуальним є таке рішення в декоративному стилізованому живописі).

Теорія кольору як світла, що виходить від сонця, або штучного джерела світла – складне явище природи. Пучок сонячного світла, заломлюючись у краплях дощу або в тригранній призмі, утворює веселку, інакше – спектр. Нормальний зір людини здатний розрізняти в спектрі до 130 різних кольорів [8]. У змісті навчання декоративно-прикладному мистецтву майбутніх фахівців образотворчого мистецтва важливо засвоєння базових знань про колір.

Усе розмаїття кольорів можна розділити на дві великі групи:

- одну групу складають *ахроматичні* кольори: чорний, білий і всі сірі (від самого темного до самого світлого). Це так звані нейтральні (безбарвні) кольори. Вони відрізняються між собою за світлотою залежно від коефіцієнта відбиття. Людина розрізняє близько 300 ахроматичних відтінків;
- до іншої групи належать червоний, помаранчевий, жовтий, синій та ін., усі кольори сонячного спектра та їх похідні. Ці кольори називаються *хроматичними* (кольоровими) [8].

Хроматичні кольори відрізняються один від одного кольоровим тоном, світлотою та насиченістю – це три основні характеристики кольору [2].

Перша характеристика кольору – тонова (світліше – темніше). Це характеристика ступеня світлотності будь-якого окремо взятого кольору. Дана характеристика визначає, наскільки один колір світліше або темніше щодо іншого, взятого нами для порівняння. Найбільш темним кольором вважається той, який більше за всіх близький до найтемнішої фарби в природі – чорної. Найбільш світлим кольором завжди є колір, більше за все близький до найяснішої фарби – білої.

Друга характеристика кольору – колірна (тепліше – холодніше). Тут мається на увазі приналежність даного колірною відтінку до групи холодних кольорів або до групи теплих кольорів, що характеризує, наскільки більше або менше одна колірна пляма містить у собі теплих або холодних відтінків порівняно з іншою колірною плямою. Колірна характеристика показує ступінь теплоти або холодності кожної колірною плями, тобто присутність жовто-червоних відтінків або присутність синьо-блакитних. За висловом відомого художника В. Кандинського: «...Теплота, або холод фарби є взагалі схильність до жовтого або синього кольору... Це подібно до того, як картина, написана в жовтих тонах, завжди випромінює враження охолодження» [1].

Третя характеристика кольору – яскравість (яскравість – приглушеність кольору) показує, як взагалі поданий будь-який колір у картині – або спокійно, приглушено, або ж кольорова пляма піднесена чисто, свіжо, яскраво, дзвінко, що називається, відкрито [8]. Кожен предмет має свій предметний (локальний) колір. Локальний колір предмета – це ті чисті, незмішані кольори, які в нашому уявленні пов'язані з певними ознаками предметів як їх об'єктивні, незмінні властивості. Локальний колір – основний колір будь-якого предмета без зовнішніх впливів. Предметний колір може змінюватися під впливом джерела світла й колірною середовища. Освітлена частина предмета набуває відтінків джерела світла [6]. Фарби, що застосовуються в живописі взагалі і, особливо, в декоративному олійному розписі, за кольором поділяють на спектральні, які становлять сонячний колір, і прості. Простими (або основними) називають такі фарби, які неможливо скласти з інших фарб, але із суміші простих фарб можна скласти всі інші. Простих фарб три: жовта – стронціанова (лимонно-жовтого відтінку); червона – (крапак рожево-червоного відтінку) і третя – синя (блакитного відтінку) [5].

У процесі змішування основних (простих) кольорів отримуємо т. з. похідні. В олійному живописі існує три види змішування фарб (механічне, оптичне, просторове), що дає можливість отримувати необхідний колірний тон або відтінок. Отримання потрібних кольорів і відтінків може досягатися механічно, при змішуванні фарб на палітрі, оптично, при нанесенні тонкого шару - просвічування фарби поверх висохлої, раніше нанесеної фарби, і так зване просторове змішування, що є, власне, одним із видів оптичного.

Механічне змішування олійних фарб виконують на палітрі, або на самій картині. Для механічного змішування кольорів закономірності оптичного змішування кольорів неприйнятні, оскільки результат, одержуваний при механічному змішуванні кольорів, часто зовсім інший, ніж при оптичному змішуванні тих самих кольорів. Наприклад, при змішуванні трьох спектральних променів – червоного, синього й жовтого – виходить білий колір, а при механічному змішуванні фарб тих самих кольорів виходить сірий колір; при оптичному змішуванні червоного й синього світлових променів виходить жовтий колір, а при механічному змішуванні двох фарб цих самих кольорів виходить тьмяно-коричневий колір.

Для досягнення необхідного ефекту при *оптичному змішуванні* кольорів застосовуються фарби прозорі, так звані лесувальні. У палітрі олійних фарб це: золотисто-жовта, кобальт синій, кобальт синій спектральний, тіюіндіго рожева, смарагдова зелена й волконська. Також існують напівлесувальні фарби: сієна натуральна, марс коричневий світлий, вохра темна, марганцева блакитна. Для оптичного змішування кольорів характерні такі закономірності: до будь-якого оптично змішаного хроматичного кольору можна підібрати інший, що доповнює хроматичний колір, який при оптичному змішуванні з першим (у певній пропорції) дає ахроматичний колір – сірий чи білий.

Оптичне змішування двох не взаємодоповнювальних хроматичних кольорів дає новий колірний тон, який у колірному колі знаходиться завжди між змішуваними. Як правило, насиченість кольору, отриманого в результаті оптичного змішування – двох не доповнювальних кольорів, буде завжди менше, ніж у кольорів, що змішуються. Чим далі один від одного знаходяться в колірному колі кольори, що змішуються, або чим ближче змішувані кольори підходять до взаємно доповнювальних, тим менш насиченим виходить колір суміші. Олійні фарби створені для техніки корпусного письма, призначеного для передачі світла, для відображення рельєфної фактури - мазками олійного живопису часто досягається ефект *просторового змішування* фарб, коли в результаті оптичної суміші двох розташованих близько один до одного кольорів, якщо дивитися на них на досить великій відстані, можна побачити новий колір [2]. Найбільш типовим видом просторового змішування фарб є «пуантилізм», де крапочки, або дрібні мазки, розташовані близько один до одного, створюють ефект оптичної суміші фарб. Зазначимо, що на цьому принципі змішування кольорів побудована техніка мозаїки, набір якої складається зі шматочків кольорового скла – смальти.

Аналіз наукової літератури [4; 5; 7] уможливив з'ясувати, що беручи фарби для змішування, слід мати на увазі не тільки їх колір і насиченість, а й фактуру мазка. Не потрібно змішувати більше як три фарби, щоб уникнути забруднення барвистою сумішшю. При змішуванні фарб слід урахувувати процеси, що призводять до зміни кольору, пов'язані з хімічною взаємодією пігментів при змішуванні деяких фарб: потемніння, вицвітання, розтріскування барвистого шару. Варто зазначити, що при оптичному лесувальному нанесенні олійних фарб «просвічувальні» барви слід наносити лише після повного висихання раніше покладених. Принагідно зазначимо, що при «пуантильному» нанесенні фарб, чим меншими будуть мазки, плями або крапки фарби, тим більшим буде ефект просторово-оптичного змішування кольорів.

З вищезначеного можемо зробити висновок, що в процесі декоративного розпису слід урахувувати співвідношення кольорів, які розташовані поруч у кольоровому спектрі, оскільки кольори впливають один на одного. Тому, починаючи працювати над декоративним твором, варто наносити всі основні тони відразу, щоб бачити співвідношення між ними.

Таким чином, колір у декоративно-прикладному мистецтві є важливим виразним засобом, що відображає творчий задум автора, допомагає йому передати асоціативне відображення навколишньої дійсності в стилізованому багатоколірному звучанні.

Висновки. Отже, у результаті проведеного дослідження маємо підстави стверджувати, що образна сила кольору в декоративно-прикладному мистецтві полягає не в яскравості окремого кольору, не в його насиченості чи відкритості, і не в силі окремого контрасту чи помітності накладення фарби, а в такому:

- у гармонійному поєднанні кольорів між собою;
- у єдності зв'язків кольорів з образом і задумом художника;
- у підпорядкуванні колірному рішенню всій образній структурі твору.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні взаємозв'язку кольору та світла, оскільки це важливий аспект у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев, С. С. (1974). *О колорите*. М.: Изобразительное искусство.
2. Беда, Г. В. (1986). *Живопись*. М.: Просвещение.
3. Беляева, С. Е. (2013). *Основы изобразительного искусства и художественного проектирования*. М.: Издательский центр «Академия».
4. Визер, В. В. (2006). *Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусстве*. СПб.: Питер.
5. *Живопись* (2004). М.: Владос.
6. Костин, В. Юматов, В. (2008). *Язык изобразительного искусства*. М.: Знание.
7. Шашков, Ю. П. (2006). *Живопись и её средства*. М.: Трикта: Академический проект.
8. Чувашов, А. С. Живопис у навчально-творчому процесі : аспект побудови освітлення кольороформи. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 22, 131–149. – Режим доступу: http://www.lnam.edu.ua/pdf_upload/visnuk/22/12.pdf

РЕЗЮМЕ

Гулей О. В. Цвет как составляющая профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства.

Статья посвящена анализу понятия «цвет», как одного из формообразующих элементов в изобразительном процессе. Понимание природы цвета и закономерностей освещения изображаемых форм является важным условием правильного изображения предметов (объектов) на плоскости бумаги (полотна), что рассматривается автором в контексте совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Система совершенствования практических навыков будущего учителя изобразительного искусства основывается не только на собственном опыте и на творческой активности студента, но и в значительной степени, на умении воспринимать и накапливать объективную информацию о законах изобразительной грамоты. Понимание природы цвета является важным для художника, особенно для будущего учителя изобразительного искусства, ведь понимание основ изобразительной грамоты является залогом успешной творческо-профессиональной деятельности.

Для создания картины существуют важные понятия изобразительной грамоты: цвет, свет, блик, полутень, тень собственная, рефлекс, тень падающая. Цвет занимает одно из ведущих мест в перечне составляющих факторов светотеневой моделировки формы, поскольку является важной категорией в создании изображения. Для изобразительного искусства основную роль играет соотношение света и цвета, поскольку они в своем взаимовлиянии дают все разнообразие видимых форм. В изобразительном искусстве цвет выступает как самостоятельная эстетическая категория и независимый элемент воспроизведения художественной формы.

В статье рассмотрены представления о природе цвета в разные культурно исторические периоды: взгляды художников Возрождения, Средневековья; в работе затронуто отношение к цвету в живописи импрессионистов а также современное понятие «цвет» в контексте подготовки учителей изобразительного искусства к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей, изобразительный процесс, декоративно-прикладное искусство, цвет, цветоведение.

SUMMARY

Gulei O. Color as part of vocational training of future teacher of the fine arts.

This article analyzes the concept of «color» as one of the formative elements in the visual process. Understanding the nature of color and patterns of coloring depicted objects forms an important condition for the correct image of things (objects) in the plane of paper (cloth), which is considered by the author in the context of improving the training of future teachers of the fine arts. The system of improving practical skills of future teacher of the fine arts is not only based on their own experience and creative activity of students but also, to a large extent, on the ability to perceive and collect objective information about the laws of graphic reading and writing. Understanding the nature of color is important for an artist, especially for the future teacher of the fine arts, because understanding the fundamentals of graphic literacy is the key to a successful creative and professional activity.

There are important concepts of pictorial literacy in creating a picture: color, light, glare, the penumbra, the shadow of its own, reflex, falling shadow. Color takes one of the leading places in the list of the factors cutting off modeling forms, since it is an important category in the creation of images. In the fine arts major role is played by the ratio of color and light as in their mutual influence they lead to the diversity of visible forms. In the visual arts color acts as an independent aesthetic category and a separate element of depicting artistic form.

The article describes the concepts of the nature of color in different cultural and historical periods: the views of the Renaissance artists and artists of the Middle Ages; the relation to color in Impressionist paintings and the modern concept of «color» in the context of the preparation of teachers of the fine arts to their future professional activity.

Key words: vocational training of future teachers, fine arts, decorative and applied art, color, color studies.

УДК 378.016:75.012]:75.071.1

М. В. Жулінський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

**ВИВЧЕННЯ КОМПОЗИЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ НА ПРИКЛАДАХ ТВОРЧОСТІ
ВАЛЕНТИНА СЕРОВА**

У статті висвітлюється основна проблема творчого шляху Валентина Серова на прикладах створених ним різноманітних за технікою виконання та стилевим спрямуванням творів; акцентується увага на мистецтві як сфері свободи й показується значення свободи вибору у творчій долі художника; робиться спроба пояснити перші успіхи й наступні творчі невдачі художника через невірно поставлені цілі; дається коротка характеристика конструктивно композиційної побудови живописних творів у різні періоди його творчості; висвітлюється основна причина «творчих стрибків» художника, як наслідок невірно ментально сконструйованого «відрадного»; заперечується усталені погляди про особистість Серова як про непослідовного художника, виходячи із зовнішньої характеристики створених творів; стверджується думка про цілісність характеру й цілеспрямованість творчої натури; робиться висновок, що досягнення «відрадного» у процесі написання картин «Дівчинка з персиками» і «Дівчина освітлена сонцем» були не підсумком гарно виконаної роботи, а відкриттям свідомості художника вищому трансцендентному плану під час творчого процесу за допомогою потужної духовної концентрації.

Ключові слова: композиція, конструкція, контраст, аналогія, декоративність, концентрація, позасвідоме, трансцендентне, цілісність.

Постановка проблеми. Якщо окремо взятий твір великого російського художника Валентина Серова має чітку ясність, то його творчий шлях до цих пір є загадкою та становить ланцюг непослідовних і непередбачуваних різких змін у пластичній, колористичній і композиційній побудові творів. Час і середовище, у якому творив Серов були надзвичайно динамічними й сильно впливали на вразливу психіку художника, що проявилось у його творчих пошуках і в майбутньому породило багато таємниць.

Усі дослідники творчості художника приходять до висновку, що створені ним твори протягом усього творчого життя не мають логічного розвитку й різко відрізняються за принципами пластичного трактування, ніби виконані різними художниками, тоді як сам Серов стверджував, що художника та його творчість не можна відділяти одне від одного. Що трапилося з ним після створення перших творів, які принесли йому славу кращого портретиста Росії? Чому він не дотримувався композиційних і стилістичних принципів досягнутих у своїх «Дівчинки з персиками»

(1887 рік) і «Дівчини освітленої сонцем» (1888 рік)? Чому після творчого злету художник написав цілу серію «холодних» портретів? З яких критеріїв виходив Серов у своїй творчості? Що було причиною такої непослідовності у творчості художника? Яке практичне значення має творчість Серова для виховання молодих митців?

Аналіз актуальних досліджень. Аналізу творчості Серова присвячували свої статі багато мистецтвознавців і художників, починаючи з монографії І. Грабаря (1914), який особисто знав художника й розцінював усі його «стрибки в сторону» психологічними особливостями натури. В. Леняшин (1989) та інші дослідники творчості Серова вбачали зміни у творчості Серова пошуком «великого стилю». І лише В. Чайковська (1991) звернула увагу на «відрадне», про яке з таким запалом говорив молодий Серов, спробувала його розтлумачити й там відшукати першопричину, яка кидала художника від одних композиційних прийомів до інших.

У своїй статі «Два пензлі Валентина Серова» В. Чайковська вказує на три емоційні сплески в житті художника, три прориви у «відрадне»: перший – після поїздки до Італії та створення портретів «Дівчинки з персиками» (1887 рік) і «Дівчини освітленої сонцем» (1888 рік); другий – після поїздки до Греції та написання «Викрадення Європи» (1910 рік) і «Одісей і Навзекія» (1910 рік); третій – у процесі написання портрету «Іди Рубінштейн» (1910). Нажаль, авторка пояснює такі прориви у «відрадне» не як цілеспрямований пошук художником вищих духовних істин, а як випадкові емоційні злети.

Виклад основного матеріалу. Леонардо да Вінчі дотримувався думки, що живопис - це не зображення предметів реального світу, а пізнання його.

«Я зображую світ так, як я його розумію», - говорив Далі.

«Реальне – це те, що реальніше за випадкове», – переконував Фаворський.

В основі будь-якого твору образотворчого мистецтва лежить композиція, якої глядач, розглядаючи художній твір, не бачить, тоді як вона є основою художнього вираження. В енциклопедії поняття композиції означає побудову художнього твору, обумовленого його змістом, характером і призначенням.

Про композицію говорили багато художників і мистецтвознавців, а саме: В. Фаворський, К. Юон, Б. Успенський, М. Волков, Р. Арнхейм та інші, і всі вони сходилися на думці відносно композиції як конструкційної побудови з позицій цілісності сприйняття, рівноваги, площинності, або точки зору.

Основною ознакою композиції є цілісність за якої жодна деталь не може бути викинута, пересунута або замінена без втрати для цілого [3, с. 27].

Конструктивні та змістовні зв'язки розглядаються як одне ціле. Перші носять загальний характер і ґрунтуються на природі нашого сприйняття мистецтва, тоді як другі конкретні для даного твору.

Аналіз композиції, як розміщення структурних елементів без змісту, є недостатнім. Крім того, картина повинна мати високе емоційне звучання, без якого вона перестає бути твором мистецтва [2, с. 156]. Тому у процесі розгляду творів Серова ми зробимо спробу проаналізувати їх із позицій композиції, як єдності зовнішнього та внутрішнього, виявити причини, які вплинули на створення різних за стилістикою творів («стрибки в сторони») і, не дивлячись на зовнішні відмінності, виявити цілісність творчої натури художника (пошуки «відрадного»).

Відомо, що багато відгадок життя творчих особистостей лежить у дитинстві. Яскраві враження дитячих років відкладають яскравий відбиток у душі дитини й часто стають визначальними в подальшому житті. Валентин Серов, який народився й виріс у сім'ї музикантів, можливо, ще з дитинства відчув через звукові вібрації мелодію позасвідомого, й це спонукало його до творчості.

Яскраві враження дитинства все життя штовхали його до пошуків того неземного божественного, яке художник у молодості назвав «відрадним», а пізніше «великим стилем». За словами мистецтвознавців і самого Серова, він його досягнув у портреті Орлової. Безперечно, художник отримав велике задоволення після написання твору, оскільки в ньому він був найбільше собою, але чи припинив би він пошуки «відрадного» після того, як втихомирилися перші емоції? Цього ми не знаємо, бо життя художника раптово обірвалось і це питання залишилося відкритим.

Самостійне мистецьке життя Валентина Серова розпочалось у вісімдесятих роках XIX сторіччя, коли жанрово-побутові картини на соціально-критичні теми художників-пересуванців, з їх трагічним поглядом на дійсність і традиційними сюжетами з життя народу, спрямованими на збурення соціальної совісті й вимогами народної моралі вже втомили одноманітністю тем і сюжетів, і підсвідомо викликали відчуття внутрішнього протесту. Негативна реакція Серова на творчість художників-пересуванців посилилась після поїздки до Італії, запаливши в його душі бажання писати емоційно піднесене, вільне від буденної та настирної моральності.

Зі словами: «У нинішньому столітті пишуть усе сумне, нічого відрадного. Я хочу, хочу відрадного й буду писати тільки відрадне», - художник розпочав свою творчу діяльність.

«Дівчинка з персиками» (1887 рік) стала тим відрадним, до чого прагнув молодий закоханий у життя художник. Виконана на високій хвилі творчого натхнення, вона відразу ж зробила його знаменитим. Щоб краще зрозуміти особливості цього твору, спробуємо більш детально розглянути його з позиції композиційної побудови, невидимої глядачеві, тоді як саме вона пояснює внутрішні конструктивні зв'язки й емоційне звучання твору.

Смисловим центром композиції є напівпостать чарівної дівчинки. Роздивившись обличчя, погляд глядача, підпорядковуючись певній системі тональних плям, і рухаючись через зображення персиків, деталі одягу й інтер'єру по площині картини, знову повертається до голови дівчинки як

до основного елементу. Картина побудована на контрастах великої маси напівпостаті дівчинки та дрібних деталей тла; світлих і темних плям, прямих вертикалей стін, дуг стільців і похилої стола, доповнених аналогіями персиків, тарілки на стіні й голови дівчинки як деталей, які мають подібні круглі форми.

Напівпостать дівчинки вписана в стійкий трикутник, основою якого є зімкнуті руки з персиком. Середовище вирішується як синтез двох просторів – екстер'єру й інтер'єру, що створює відчуття присутності в кімнаті, а просторова глибина досягається діагоналлю стола, лівою рукою дівчинки й кольором. Композиція врівноважена за допомогою симетричного розміщення напівпостаті дівчинки й деталей тла.

З точки зору структурної побудови ми бачимо довершене професійне вирішення, яке в поєднанні з надзвичайно тонким письмом, побудованим на напівтонах і рефлексам, і чистим чарівним поглядом дитячих очей, вилилось у сильне емоційне звучання твору. Художник був надзвичайно задоволений своєю працею, оскільки відчув, що добився тієї захованої за буденністю життя свіжості, про яку мріяв.

Духовне піднесення, яке відчув Серов під час написання «Дівчинки з персиками», почало зникати й жага повернути його спонукала художника до нових пошуків. На хвилі емоційного піднесення він взявся за написання «Дівчини освітленої сонцем» (1888 рік). Боячись розчарувань, художник, довго придивлявся до натури, спостерігав за нею, просив по-різному одягатись, шукав місце і робив десятки начерків із дівчини. А потім невтомно писав і переписував протягом трьох місяців!

За композиційною побудовою ця робота простіша, ніж «Дівчинка з персиками», оскільки менше наповнена деталями, але варто відмітити, що багатша за кольором. Творча концентрація, з якою Серов писав натуру, підсвідомо вилилось у таке саме піднесене емоційне звучання твору, як і «Дівчинка з персиками», що дало підстави художнику утвердитись у думці про «відрадне» як про чисту дівочу врочу.

Ментальна конструкція «відрадного», створена молодим Серовим, надійно прив'язала його до портрету і він з головою поринув у роботу. Праця над замовними портретами, крім стабільного прибутку, приваблювала Серова можливістю досягнення «відрадного», (писав тільки тих, хто йому подобався) але, в підсумку, виявилася згубною для його творчості, бо надто прив'язувала до натури, паралізовувала творчу свободу та згодом породила відчуття кабали. Живопис втратив емоційну привабливість і набув поліхромності. Виснажлива праця вилилась у створенні приземлених буденних портретів-характеристик.

Нерозуміння природи «відрадного» призвело до розчарування й перетворило його на «низького, приземленого, похмурого, надзвичайно прямого огрузлого бірюка» (А. Бенуа). Відтак, незадоволення своєю творчістю набуло критичного стану.

Декоративізм творів художників «Світ мистецтва», перша виставка яких відбулась у 1890 році, став сенсацією в художньому житті Росії. Новий живописний стиль відкривав нові можливості піднесеного емоційного звучання творів через чистоту відкритого кольору, і Серов, не роздумуючи, хапається за можливість через модерн досягти «відрадного». Він пише святкові однофігурні композиції членів родини Юсупових і декоративно-красиві «історичні» картини з життя царських осіб: «Петро I на псовому полюванні» (1902 р.) і «Виїзд імператора Петра II і царівни Єлизавети на полювання» (1902 р.).

Композиція – свято «Портрет З. Юсупової» (1902 р.), за своїм композиційним вирішенням є чітким вираженням принципів модерну. Постать розміщується в центрі полотна. Вона вписана в трикутник, у вершині якого знаходиться голова. Чистий декоративний колір, відсутність рефлексів, символічна спинка – крила дивану, які виходять за межі рами, розширюють уявний простір. Прямокутні рами на стінах контрастують з овалом голови. Постать за кольором і тоном зливається з диваном в одну світлу пляму на тлі красивого інтер'єру. Аналогії картини створюють пишне вишукане вбрання жінки й багатий інтер'єр. Композиційним центром є темний верх плаття, а смисловим – голова, навколо якої домінує чистий простір. Маленький собачка підсилює чарівність жінки, а тихий задумливий погляд томних очей стан романтизму. Чисті декоративні кольори створюють ефект святковості, чистоти й надають картині високого емоційного звучання.

Картини цього періоду безумовно носять відбиток свята, але з них зникає правда життя. Глибинні духовні переживання поступилися місцем яскравості зображуваного, яке спрямувало творчі зусилля Серова в бік зовнішньої афектації. У роботах зникло тонке відчуття колористики, колір втратив багатство відтінків, а разом із ними і глибину переживань, тому що модерн насамперед розрахований на зовнішній ефект [1, с. 63]. Не досягнувши бажаного, художник знову опиняється на роздоріжжі.

Подивившись на Таврійській виставці «стариків», зокрема твори Левицького й Рокотова, він побачив у них нову можливість – через принципи гладкого письма досягти «відрадного». Серов пише «Портрет Є. Карзінкіної» (1899 рік) в овальній рамі, стараючись, осучаснивши стиль, досягти тієї «свіжості», як у дівчатах, але повернення до минулого стилю принесло лише розчарування.

Знаходячись у духовному тупику Серов із головою кидається в суспільне життя. Соціальні негаразди в державі 1905 року він сприймає як особисту образу (зустріч арештантів біля тюрми, жертви постраждалих, ініціатор листа-протесту від Академії мистецтв, вихід із складу Академії) і через творчість прагне виразити до пережитого своє ставлення (карикатури на Миколу II та інші графічні твори).

Найхарактернішими для цього періоду можна виділити дві однофігурні композиції – «Портрет Єрмолової» і «Портрет Гіршман», а

також сюжетно-жанрову композицію «Петро І». Усі вони за композиційною побудовою та стильовими ознаками настільки відмінні, ніби, дійсно, виконані різними художниками.

«Портрет М. О. Єрмолової» 1905 р. – психологічний портрет-пам'ятник, у якому художник через власний біль передав усю суєтність людського буття. Слава, успіх і невідворотна старість. Ідею настільки яскраво відображено в портреті, що сім'я актриси не сприйняла його.

Постать актриси в темній сукні чітко виділяється на сірому тлі. Невелика відстань художника до натури вплинула на конструктивну побудову постаті. Голову глядач бачить знизу, а низ сукні, що утворила ніби постамент, згори. Обшир духовного світу актриси, майстерно переданого художником, вражає життєвою правдою. Синтез двох просторів у одному за допомогою зображення на задньому плані дзеркала розширює простір за межі рами, а дві точки зору доповнюють смислове значення композиції. Контраст ліній інтер'єру, підлоги і, виступаюча постать, гарно врівноважуються між собою. Ламані лінії абрису постаті зліва й майже пряма справа, яка продовжується лінією дзеркала, мимовільно спрямовує погляд глядача до обличчя актриси, яке є змістовним центром композиції. Чітка лінія на стіні, що поділила вертикаль площини картини на дві рівні частини, ми вважаємо є не найденою, оскільки викликає відчуття непевності.

За своїми художніми принципами моделювання простору й форми за допомогою кольору цей твір став ніби поверненням до портретів «Дівчат» 1890-х років, але в художника, захопленого життєвою суєтою, уже не було тієї жагучої концентрації духу, за допомогою якої можна було б зруйнувати буденні обмеження й вийти в позасвідоме.

Переконавання знайти «відрадне» через жіночі образи не покидає Серова та змушує його пильно вдивлятись у кожне жіноче лице. У своїх моделях художник шукає щось відповідне до свого ідеалу вічного та красивого, вільного від сірої буденності, але його вже не задовольняє ні дитяча, ні юнацька натура. Він шукає зрілу жіночу красу, і Греніетта Гіршман стала тим персонажем, який він писав до кінця свого життя.

Виконаний за принципами модерну, «Портрет Г. Гіршман» (1907 рік) за передачею внутрішнього світу поступається «Портрету Єрмолової», оскільки це вже не психологічний портрет, а портрет - свято, який вражає глядача яскравою жіночою вродою.

І раптом, у цьому самому році, «новий стрибок» – багатофігурна сюжетна композиція «Петро І».

Темні постаті на сірому неспокійному пейзажі, невизначеність за кольором, болотно-сірі тони, відсутність кольорових рефлексів і доповнюючих кольорів, надають усій композиції пригнічений характер. Контраст стрімкого руху впевненого в собі царя та принижені карикатурні постаті підлеглих, які ледь за ним поспішають, утворюють змістовний центр, зводячи проблему цілісності композиції до нелегкого душевного діалогу, повного болю й сумних переживань.

Якщо до написання «Петра I» у Серова ще була надія досягти «відрадного», то цей твір ніби вбиває в ньому будь-яку надію.

Поїздка до Греції (1909 р.) відволікає художника від сірого життя Росії, і він ніби оживає. Із під пензля Серова з'являються породжені емоційним сплеском, «Викрадення Європи» та «Одісей і Навзікаа», а пізніше не схожа за стилістикою ні на що попереднє «Іда Рубінштейн».

Якщо «Викрадення Європи» (1910 р.) – емоційно піднесена однофігурна композиція, виконана у стилі модерн, несе естетичну насолоду, то під час написання «Одісея і Навзікаа» Серов використовує знахідки художників об'єднання «Блакитна троянда» з яскраво вираженим спрямуванням на символізм, прагненням виразити нематеріальні категорії (емоції, настрої і душевні переживання людини тощо) через димчасту розмитість живопису.

Але невдовзі емоції від поїздки до Греції стихли, й Серов знову повертається до себе.

«Портрет О. Орлової» (1911 р.) став останньою значною роботою художника, який спочатку сам Серов, а згодом і мистецтвознавці визнали «великим стилем». Урівноваживши «великий стиль» з «відрадним», дослідники творчості Серова таким чином віддають шану художнику за його великий талант і самовіддане служіння мистецтву, але про свою творчість найкраще одного разу висловився, уже перебуваючи в зрілому віці, сам художник, дивлячись на «Дівчину освітлену сонцем»: «Написав цю річ, а потім усе життя як не тужився, нічого не вийшло, тут весь видихнувся».

Висновки. Невідповідність між великими досягненнями в мистецтві (кращий портретист Росії) і розчаруваннями своєю творчістю, підтверджують нашу думку про те, що Серов так і не досягнув того «відрадного», до якого лише торкнувся на початку своєї творчості. Відчуте в молодості трансцендентне стало рушійною силою його творчого життя, заставляло невтомно трудитись і перебувати в постійних пошуках. Жінка для Серова стала джерелом потужного натхнення, за допомогою якого він зміг розірвати ланцюг звичних обмежень і відчувати музику небес, але, відокремивши себе від своєї творчості, Серов став рабом природи. Невірно ментально сконструйоване (ототожнення з жіночою родом) «відрадне» підштовхнуло його на хибний шлях і стало трагедією творчого життя, перекривши шлях до вищих рівнів свідомості. Тільки розтлумачивши «відрадне» як позасвідоме трансцендентне, ми, з одного боку, віднайдемо ключ до всіх таких незрозумілих, на перший погляд, «творчих стрибків» художника, а з іншого боку, переконаємось у цілісності його особистості.

Виходячи із вищесказаного, можна стверджувати, що творчий шлях Серова надзвичайно повчальний для студентів-митців, оскільки яскраво висвітлює складність проблеми художник і його творчість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцев, А. (1986). *Наука про колір і живопис*. М.: «Мистецтво».
2. Шорохов, Є. (1979). *Основи композиції*. М.: «Освіта».

3. Волков, М. (1977). *Композиція в живопису*. М.: «Мистецтво».
4. Фаворський, В. (1991). *Спогади сучасників. Листи художника. Стенограми виступів*. М.: «Книга».
5. Чайковська, В. (1991). Два пензлі Валентина Серова. *Людина*, 1, 141–149.
6. Сатпрем (1992). *Шрі Ауробіндо, або шлях свідомості*. С.–Пб.: Алетейя.
7. Побожій, С. (2013). *Мистецтвознавчі нариси*. Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ».
8. Зав'ялова, О. (2015). Композитор О. Серов як образ героя свого часу. *Наукові читання присвячені 150-річчю від дня народження В. Серова*, 17-23.

РЕЗЮМЕ

Жулинский Н. В. Изучение композиции в учреждениях высшего образования художественного профиля на примерах творчества Валентина Серова.

В статье освещается основная проблема творческого пути Валентина Серова на примерах созданных им разнообразных по технике исполнения и стилевым направлениям произведениях; показывается искусство как сфера свободы и значение права выбора в творческой судьбе художника; делается попытка объяснить первые успехи и последующие творческие неудачи через неверно поставленные цели; дается краткая характеристика конструктивно - композиционного построения живописных произведений в разные периоды его творчества; освещается основная причина «творческих скачков» художника, как следствие неверно ментально сформулированного «отрадного»; отрицаются устоявшиеся взгляды на личность Серова как на непоследовательного художника, исходя из внешней характеристики созданных им произведений; утверждается мысль о цельности характера и целеустремленности творческой натуры; делается вывод, что достижение «отрадного» во время написания картин «Девочка с персиками» и «Девушка освещенная солнцем» было не следствием красиво исполненной работы, а открытием сознания художника высшим планам трансцендентного во время творческого процесса при помощи сильной духовной концентрации.

Ключевые слова: композиция, конструкция, контраст, аналогия, декоративность, концентрация, надсознание, трансцендентное, целостность.

SUMMARY

Zhulinskyi M. V. Studying the composition in the universities of artistic direction on the examples of Valentin Serov's creativity.

The article focuses on the main problem of Valentin Serov's art path through his canvases with the variety of techniques and styles; art is shown as a sphere of freedom; through the artist's works the problem and importance of freedom of choice in people fate are demonstrated; an attempt is made to explain the first successes and following artist's failures because of incorrect goal setting in the work; a short description of the compositional construction of paintings in different periods of Serov's work is given; the main reason of artist's "creative jumps" is highlighted as an expression of his philosophical views; there is denied the attitudes to Serov's identity as an inconsistent artist, based on the external characteristics of his works; the idea of his character integrity and purposefulness of minded artist is confirmed.

Key words: composition, construction, contrast, analogy, integrity.

УДК 37.013.43

О. В. Капран

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ КОЛІРНОЇ ГАРМОНІЇ В ХУДОЖНЬОМУ ПРОЕКТУВАННІ ОДЯГУ

Що таке колірна гармонія стосовно до творчого процесу художнього проектування одягу? Чому застосування законів колірної гармонії в проектній діяльності одне з найважливіших завдань підготовки дизайнерів і художників -модельєрів одягу в системі Вища школа?

З вирішенням низки яких важливих завдань пов'язано проектування одягу? На скільки важлива символічна складова кольору в процесі його сприйняття? Які фактори необхідно врахувати у процесі формування колірного образу одягу? Стаття дає відповіді на ці та інші питання, пов'язані з колірною гармонією в художньому проектуванні одягу й рівнем її усвідомлення.

Ключові слова: колірна гармонія, проектування одягу, символіка кольору, кольорове рішення, колірні сполучення.

Постановка проблеми. Колірна гармонія у своєму якісному вимірі є однією з базових цінностей культури в цілому й культури моделювання одягу зокрема. В образотворчій діяльності художника-модельєра колірна гармонія позиціонується не стільки в якості підтримки стабільності проекту, скільки в якості досягнення ціннісної змістоутворюючої форми.

Необхідно сформулювати у студентів здатність співвідносити символічну складову кольору з гармонійними колірними поєднаннями. Знання символічної складової кольору, вміння орієнтуватися в колірних поєднаннях і застосовувати закони колірної гармонії в проектній діяльності – одне з найважливіших завдань підготовки художників-модельєрів у системі Вища школа.

Аналіз актуальних досліджень. Тема колірного оточення розглядається в низці наукових статей, присвячених психологічному стану сучасної людини. На основі відомих і нових теорій кольору аналізуються важливі для підготовки дизайнерів одягу аспекти його вивчення. Увага приділена особливостям сприйняття кольору, його сенсу та значенню в сучасній моді. Відомо декілька теорій кольору, серед яких теорія гармонійних колірних поєднань Альберта Менсела, класифікація колірних гармоній Е. В. Брюкке. Рудольфом Адамсом у книзі «Хроматоаккордеон» викладається бачення колірної гармонії як співзвучної дії різних частин у цілому, так зване, різноманіття в єдності. Значення колірного оточення для

гармонійного розвитку людини, забезпечення сприятливого психологічного стану підкреслюється в багатьох публікаціях. На особливу увагу заслуговують дослідження Б. М. Теплова, який виділяє чотири основні типи гармонійних поєднань кольорів: однотонні, полярні, триколірні й багатобарвні кольорові гами [8, с. 286].

У книзі сучасного американського автора Сьюзан Уейншек «Сто головних принципів дизайну» наводяться результати досліджень колірнього впливу на людину і, пов'язаної з ним реакції, у різних груп населення [3, с. 27]. Публіцист і дослідник ринку Венс Паккард у книзі «Таємні маніпулятори» аналізує вимоги споживачів до колірнього оформлення одягу [4, с. 187].

Сучасна наука виділяє в колірному зорі два якісних рівня: відчуття кольору та сприйняття кольору. Специфіка проектування одягу вимагає ще один рівень – чуття кольору. Якщо перші два рівні обумовлені фізіологією та психологією зорової системи, то пропонований рівень – чуття кольору, більшою мірою належить до естетичної та емоційної сфер.

Мета статті – висвітлити аспекти впливу колірної складової на свідомість, відчуття, настрій, поведінку людини, її працездатність. Довести необхідність вивчення законів кольорової гармонії та аспектів впливу кольору на усвідомлюваному й несвідомому рівнях психіки людини необхідно для формування програм навчання майбутніх дизайнерів одягу. Сприяти використанню гармонічних кольорових сполучень у одязі, з метою забезпечення оптимального психологічного стану як окремої особистості, так і позитивних настроїв у суспільстві в цілому.

Виклад основного матеріалу. Основний етап художнього проектування костюма протікає у свідомості дизайнера. У дизайнерському проектуванні поєднуються знання й фантазія, інтуїція та розрахунок, наука й мистецтво, талант і майстерність. Однак, вихідним пунктом творчості художника-модельєра одягу є потреби людини. Їх він повинен вивчати, відчувати та втілювати в предметні форми й образи. Творчому процесу створення сучасного костюму передуює передпроектний аналіз – дослідження, що проводиться на початковому етапі проектування та зіставлення даних про бажані функції речі або комплексу речей, про образ проектованого виробу, який у свою чергу визначає його колірне й композиційне рішення.

Проектування одягу пов'язане з вирішенням низки важливих поставлених перед людиною завдань:

- відображення привабливих і компенсація непривабливих індивідуальних особливостей;
- збереження оптимального фізичного стану;
- впливу на найближче оточення з метою формування виробничого та індивідуального середовища;
- формування іміджу.

У вирішенні цих та інших завдань важливе місце відводиться використанню гармонійних кольорових сполучень. Традиційно у процесі проектування одягу художник-модельєр має справу з внутрішнім процесом формування ідеального візуального образу, здатного за умови його матеріалізації вирішувати поставлені завдання. Під час формування колірної форми одягу та його втілення в матеріальну форму вельми важливо враховувати символіку кольору, здатність кольору емоційно й функціонально впливати як на власника одягу, так і на його оточення.

Кольорове оточення – природне явище, яке завжди супроводжувало людину. Історично кольори наділяли певним символічним змістом. Символізм, як напрям у мистецтві, став формою, здатною виражати щось більше, ніж безпосередньо чуттєве сприймання буття. Символ гармонізує зовнішній, відображуваний світ із внутрішнім уявним і не завжди усвідомленим світом. Символ здатний висловити ідеальний зміст матеріальних речей, подій і чуттєвих образів, відмінний від їх безпосереднього чуттєво-тілесного буття. При цьому він створює власну структуру. У свою чергу, символічна структура створює багатопланову смислову складову, забезпечення й розуміння якої вимагає роботи з кодами – поняттями різного рівня. Ці коди знаходяться як у свідомості, так і в підсвідомості. Якщо у свідомості знаходиться те, що представлено в наочно-чуттєвій формі, то в підсвідомості приховано те, що мається на увазі. Наприклад, колір – як символ у свідомості представлений такими характеристиками, як колірний тон, яскравість, насиченість. У підсвідомості колір представлений фізіологічною складовою, психічним настроєм. Крім того, колір має смислове суспільно-політичне вираження [5, с. 107].

Найважливішим аспектом колірної гармонії в одязі є її «співвіднесеність» із диференційованим, структурованим фізичним об'єктом – одягом, що включає в себе різноманітні або навіть протилежні за призначенням елементи. Художники-модельєри, дизайнери підкреслюють, що сама по собі комбінація кольорів, розглянута окремо, може бути гармонійною та негармонійною, але в структурі готового одягу, технічного виробу, колірної форми оформлення простору життєдіяльності людини це може не помічатися. Більше того, деякі сполучення, взяті в ізольованому від фону вигляді, оцінюються як негармонійні. З іншими елементами форми і з іншим призначенням готового виробу (або простору) вони можуть бути виразними й цікавими. Відомо, що на естетичну оцінку впливає форма колірної плями, його структура та просторово-композиційне положення [7, с. 422].

Обговорюючи питання колірної форми одягу й колірної гармонії, необхідно врахувати, що починаючи зі шкільного віку, кожна людина може сказати, що один колір і його зв'язок з іншим йому більш симпатичний, ніж інший. Виняток становлять люди (вони зустрічаються досить рідко), які страждають абсолютним розладом колірної форми. Іноді доводиться стикатися з такими застереженнями: «Усі кольори мені

однаково симпатичні або однаково несимпатичні». У цьому випадку у процесі проектування одягу необхідно враховувати індивідуальні смаки й нахили кожної конкретної людини. Експериментальні дані показують, що деякі випробовувані, їх приблизно 12–15 % від загальної кількості, окремі кольори й колірні поєднання відкидають або воліють до них тільки тому, що вони нагадують їм про щось певне святкове або сумне. Для кожної людини колір має різні значення, – писав М. Люшер, його оцінка багато в чому залежить від типу особистості [5].

Для тестування психіки людини, її несвідомих процесів служить розроблений М. Люшером «колірний тест». Тест Люшера заснований на експериментально встановленій залежності між перевагою людиною певних кольорів (відтінків) і його поточним психологічним станом. Його результати можуть бути застосовані в колірному проектуванні костюма, та в облаштуванні життя в цілому. «Чотири основних кольори – синій, зелений, червоний і жовтий – символізують фундаментальні людські потреби» в задоволеності та прихильності, самоствердженні, прагненні діяти й бути успішним, дивитися вперед і сподіватися.

Оскільки колір відображає фундаментальні людські потреби, їх гармонійне поєднання в одязі здатне поліпшити здоров'я людини. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню продуктивності праці, ефективності відпочинку, поліпшенню у сфері спілкування і, зрештою, формуванню індивідуального позитивного ставлення до життя, сприятливого психологічного клімату.

Кольору належать якості, які виникають мимоволі внаслідок емоційної реакції, під час сприйняття колірного об'єкта – кольорового одягу. У мистецтвознавстві ці якості називають «невласними» якостями кольору. Зазвичай, ці якості характеризують словами: «теплі» й «холодні», «легкі» й «важкі», «глухі та дзвінкі», «наступаючі й відступаючі» тощо. Невласні якості кольору представляють для модельєра одягу значний інтерес, оскільки за допомогою цих якостей модельєр може досягти виразності й емоційності одягу [2, с. 29]. Відомо, що на сприйняття кольору впливає стан зорової системи, мотивація спостерігача, виховання, професійне навчання, загальний емоційний стан. Проте, всі ці моменти лише до певної міри змінюють якість сприйняття. Червоний колір, наприклад, за будь-яких умов буде сприйнятий як червоний. Але це твердження справедливе лише у випадку впливу на зорову систему одного-єдиного кольору, коли немає можливості уявити його в поєднанні з іншими кольорами або їх відтінками, здатними вплинути на його сприйняття. Використання ахроматичних і хроматичних контрастних сполучень кольорів здатне викликати цілий ланцюг відчуттів, навіть уявної зміни розмірів кольорової плями, тобто визивати зорові ілюзії [9, с. 128].

Таким чином, стає вочевидь те, що на заняттях із кольорознавства, художнього проектування костюму студентові необхідно розглядати весь спектр характеристик кольору, а так само різні класифікації колірних

гармоній, зокрема: однотонна гармонія, побудована на головному кольорі або групі близько споріднених кольорів; полярна гармонія, побудована на взаємодоповнюючих кольорах (червоний – зелений, оранжевий – синій, жовтий – фіолетовий); триколірна гармонія, побудована на протиставленні трьох основних кольорів (жовтого, червоного й синього); багатобарвна гармонія, у якій при великому розмаїтті кольорів можна виділити головну колірну домінанту [8]. Комбінація колірних плям, побудована з урахуванням усіх розглянутих закономірностей колірної гармонії, буде все ж обмежена в її естетичній значущості й емоційній змістовності, якщо вона не підпорядкована творчій задачі більш високого порядку, і не служить розкриттю образного рішення костюма.

Колір в одязі несе також композиційну функцію, яка полягає в його здатності акцентувати увагу глядача на найбільш важливих для розуміння образного змісту місцях, брати участь в організації простору, визначати послідовність зорового сприйняття. Якщо колірна гармонія може розглядатися як категорія, що стосується зовнішньої привабливості поєднання кольорових плям, то колірна композиція є організацією кольору відповідно до силуету й бажаних пропорцій костюма в цілому.

Гармонійними можна вважати такі поєднання, у яких кольори підсилюють і доповнюють один одного, а їх кількісне співвідношення збалансовано та врівноважено. В основі колірної композиції костюма лежать принципи гармонійного розташування кольорів у колірному колі, а також їх взаємозв'язок усередині нього. Монохроматичні поєднання – один із видів колірної гармонії, включає відтінки одного кольору, від світлих тонів до найтемніших. Наприклад, костюм вирішений у коричневій гамі, де присутні кремовий, бежевий, шоколадний кольори. Головне, щоб усі відтінки й нюанси кольору були «співзвучні». Ступінь «співзвучності» художник модельєр визначає інтуїтивно, відповідно до свого внутрішнього почуття колірної гармонії та знань, які він повинен отримати на заняттях із кольорознавства, при змішуванні кольорів на палітрі. Ще одним видом колірної гармонії, застосованим у проектуванні одягу, є комплементарне поєднання – поєднання контрастних кольорів, розташованих навпроти один одного в колірному колі. Пари комплементарних кольорів підсилюють насиченість, привертають увагу. У костюмі це завжди виглядає сміливо й динамічно. Контраст може бути пом'якшений, якщо вибрати не чисті кольори, а їхні приглушені відтінки. Використання кольорів, які є сусідами в колірному колі, передбачає створення м'якого та спокійного образу костюма. Прикладом може служити комплект одягу, витриманий у такій гамі: оливковий – золотистий, або блакитний – синій – фіолетовий.

У процесі проектування складних за кольоровим змістом ансамблів необхідно вміти комбінувати кольори. Характер образу, який створюється кольором, змінюється залежно від поєднання з іншими кольорами й відтінками. У костюмі, як правило, використовується не більше трьох

самостійних кольорів. Один із них є базовим і має велику площу, другий служить доповненням або ж більш яскравою плямою. Якщо присутній третій колір, то він виступає в ролі акценту, центру композиції та у відсотковому співвідношенні займає меншу площу [7, с. 471].

Не слід забувати про інформацію, яку можуть нести кольори. Значення кольору залежить від культури та історії. Для різних груп людей кольори мають різні значення [3, с. 27]. Якщо художник-модельєр розробляє моделі одягу для жителів інших країн світу, він повинен урахувати значення кольору в їхніх культурах. Деякі кольори «мультикультурні», (золотий, наприклад, символізує успіх і високу якість), але більша частина кольорів у кожній культурі несе власне інформаційне навантаження. У той час, як у Сполучених Штатах білий символізує чистоту, в біле одягаються наречені, в Індії білий – колір трауру. Позитивний настрій може асоціюватися з будь-якими гармонійними сполученнями кольорів, залежно від того, у якій частині світу знаходиться модельєр.

Висновки. Художнє проектування одягу пов'язано з вирішенням важливих завдань, які стоять перед суспільством і конкретною людиною. Вирішувати поставлені завдання слід з урахуванням впливу колірної складової на свідомість, відчуття, настрої, поведінку людини. Якщо художник-модельєр буде працювати в області Високої моди від кутюр (фран. Haute Couture) – це концептуальне мистецтво, призначене для творчого споглядання й оцінюється як арт-проект, він може керуватися тільки особистими відчуттями кольору й гармонічним кольоровим поєднанням у костюмі.

Однак, у творчому процесі створення сучасного одягу прет-а-порте (готового до носіння) модельєр не може не враховувати колірних переваг споживача, які потребують вивчення й аналізу. Закони колірної гармонії є базовими в процесі художнього проектування одягу. Виховання почуття колірної гармонії – одне з найважливіших завдань підготовки художників-модельєрів у системі Вища школа. Людина, яка відчуває себе впевнено й комфортно у вдало підібраному модельєром комплекті одягу, успішніше вирішує завдання в професійному й соціальному плані, що, у свою чергу, сприяє залученню до культури та встановленню позитивного клімату в суспільстві.

Не слід забувати також, що запропоновані дизайнером проекти повинні відповідати сучасним напрямкам моди. Прагнучі встигати за високим темпом життєвих перетворень, мода не завжди відповідає позитивній символіці кольору в одязі, тому завдання сучасних модельєрів примирити вихор модних течій із позитивними барвами, що викликають відчуття світла радості й тепла.

Таким чином, розгляд і вивчення законів кольорової гармонії, та аспектів впливу кольору на усвідомлюваному и несвідомому рівнях психіки людини необхідне для формування програм навчання майбутніх дизайнерів одягу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Найденская, Н. Г., Трубецкова, И. А. (2011). *Мода. Цвет. Стил*. Москва: Эксмо.
2. Козлова, Т. В. (1989). *Цвет в костюме*. Москва: Легкая промышленность.
3. Уэйншенк, С. (2013). *100 главных принципов дизайна*. Санкт-Петербург: Питер.
4. Паккард, В. (2004). *Тайные манипуляторы*. Москва: Смысл.
5. Юнг, К. Г. (2006). *Очерки по психологии бессознательного*. Москва: Когито-Центр.
6. Петушкова, Г. И. (2006). *Проектирование костюма*. Москва: «Академия».
7. Аксенова, М., Храмов, Г. (2002). *Мода и стиль*. Москва: «Аванта+».
8. Теплов, Б. М. (2009). *Психология и психофизиология индивидуальных различий*. Воронеж: МОДЭК.
9. Капран, В. И., Капран, О. В. (2008). *Психология и разработка рекламной продукции*. Москва: «Академия».
10. Люшер, М. (2005). *Цветовой тест Люшера*. Москва: ЭКСМО-Пресс.

РЕЗЮМЕ

Капран О. В. Роль цветовой гармонии в художественном проектировании одежды.

Статья посвящена вопросам изучения и применения законов гармоничных цветовых сочетаний в художественном проектировании одежды, в процессе профессиональной подготовки будущих художников модельеров. В статье определена важность стоящих перед обществом и конкретным человеком задач, решать которые следует с учетом влияния цветового окружения на ощущения человека. Указывается на то, что исходным пунктом творчества художника модельера одежды являются потребности человека, их он должен изучать и претворять в предметные формы и образы. Подчеркивается, что подготовка художников модельеров связана с формированием у студентов чувства цветовой гармонии и творческого подхода в использовании своих знаний на практике.

Актуальность тематики обеспечивается силой влияния цветовой составляющей на настроение, поведение человека, его работоспособность. Статья раскрывает процессы воздействия цвета на сознательном и подсознательном уровнях, а также объясняет, почему при проектировании одежды и разработке критериев ее эффективности помимо функциональной пригодности, необходимо учитывать символику цвета – основу психического здоровья и положительного отношения к жизни. Цвет имеет смысловое выражение, и символическая цветовая структура не может не проявляться в специфике проектирования одежды.

В статье описывается, как следует подбирать цвета, и какие факторы необходимо учитывать при формировании цветового образа одежды, обосновывается целесообразность изучения законов цветовой гармонии, овладение знаниями символики цвета, и выделения этих целей как базовых при составлении программ обучения по специальным предметам для будущих дизайнеров и художников-модельеров одежды.

Ключевые слова: *цветовая гармония, проектирование одежды, символика цвета, цветовое решение, цветовые сочетания.*

SUMMARY

Kapran O. V. The role of the color harmony in the artistic clothing design.

The article is devoted to the issues of the studying and application of the laws of harmonious color combinations in the artistic clothing design during professional training of future fashion designers. The article determines the importance of the tasks the society and individual face, which should be solved while taking into consideration the impact of the color environment on the person. Human needs are implicated to be the starting point of fashion designer's art; he should study and turn them into the subject forms and images. It's emphasized that training of the fashion designers is connected with forming students' sense of color harmony and creative approach when applying their knowledge.

The relevance of the subject is secured by the power of color component's influence on the mood and behavior of the individual, his ability to work. The article reveals the processes of color impact both consciously and subconsciously, and also explains why it is necessary while designing the clothes and developing the criteria of its effectiveness, apart from functional suitability, to take the symbolism of color into account – the basis of sanity and a positive attitude to life. The color has semantic expression and the symbolic color structure cannot but manifest itself in the specifics of the clothes design.

The article describes the way colors should be chosen and what factors should be taken into account while developing the color image of the clothes. It justifies the appropriateness of studying the laws of color harmony, mastering the color symbols command, and emphasizing these targets as basic when drawing up the training programs of special subjects for the future designers and fashion designers.

Key words: color harmony, clothing design, color symbols, color scheme, color combinations.

УДК 75.071.1:7.073

О. В. Садовський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХУДОЖНИК І СПОЖИВАЧІ ЙОГО ТВОРЧОСТІ: ПРОБЛЕМА ГЛЯДАЧА

Варто відмітити те, що художник, працюючи, створює живописні твори для того, щоб їх дивився глядач. Проблема глядача існує скільки, стільки існує образотворче мистецтво. Важкість розуміння творчості митця полягає в тому, що не варто вести розмову про живопис за його зовнішніми ознаками, потрібно знати, що картина, це експозиція мислення в композиції почуттєвого образу. Сприйняття твору орієнтується на певний категоріальний апарат. У статті автором зазначено, що тільки споживання закінчує акт виробництва, проблема глядача стає проблемою митця. Під час вибору акцентів, автор надає перевагу підготовленому глядачеві. Художник є провідником, який диктує правило гри, глядач іде за митцем, хоча він не позбавлений активності. Не завжди якість виставки прямо пропорційна кількості глядачів Специфіка глядацького смаку непередбачувана.

Ключові слова: глядач, художник, споживач творчості, митець.

Постановка проблеми. Проблема глядача – питання всіх часів, від вирішення якої залежить завершення повного циклу побудови художнього твору. Картина – глядач є основним аргументом для художника.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження сутності проблеми глядача, підготовленість глядацької аудиторії, розвиток споживачів творчості художника, дослідження тенденцій розвитку відношень «митець-глядач». Проблему досліджують науки: психологія, філософія, мистецтвознавство.

Дослідження вели науковці, розглядаючи різні ракурси проблеми. Є. Ротенберг, Т. Косоурова, Е. Фрамантен, В. Лазарев, М. Бахтін.

Р. Григорі, Д. Брунер, Р. Арнхейм, В. Зінченко, І. Лінник, Г. Баоджиев, В. Фаворський, А. Бенуа, В. Комонов, І. Іоффе у своїх роботах зазначали різні аспекти розвитку мистецтвознавства та його відношення до проблеми глядача в різних видах діяльності, а також розвиток відношень між митцями та сповивачами їхніх творів.

Мета статті – з'ясувати стан глядацької аудиторії, звернути особливу увагу на її розвиток і зв'язок з провідниками, відношення між митцями та глядачами.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на широкий спектр глядацької аудиторії, увага цього матеріалу буде звернена на підготовленого глядача.

Творчість художника, якщо ця праця справжня, не легке і в той час дуже приємне заняття. Постійні сумніви, пошуки, варіанти вирішення

часто виснажують сили, але покликання митця надають нові сили, й він знову стає до праці. Необхідно сказати, що художнє творення вимагає від автора наділяти свою роботу багатьма чинниками: грамотністю, натхненням, емоціями, відчуттям композиції, живопису, рисунку й це далеко не все над чим потрібно працювати. Складність побудови композиції виражається в тому, що під час роботи над нею потрібно враховувати всі нюанси, а головне те, що композиція належить до почуттєвих категорій, хоч у той самий час її відносять до форми мислення. Це пояснити можна так: мистецьке середовище однаковою мірою поєднує емоції та розум, за допомогою цих категорій творяться композиція й живопис. Принцип побудови композиції різний. Художник Матіс вважав: «Отвесная линия, определяющая вертикальность рисунка вместе со своей партнёршей горизонталью служит как бы компасом для художника» [4, с. 79].

Узагальнюючі сказане, варто визнати універсальним принцип прямого кута, який Ле Корбюзьє дуже виразно назвав «інтегралом сил, що підтримують світ у рівновазі» [3, с. 31].

Цей принцип пояснює особливу перевагу прямокутного формату. Така форма має властивість прямувати до симетрії в живописі. Зв'язуючи компоненти зображення симетричними відношеннями, художник вибудовує геометричну основу, що в сумі приводить до ритмічного ряду композиції. «Ритмический рисунок, ритмическое движение воспринимаются на фоне равномерного ряда с правильно расставленными акцентами». Таким чином, точніше було б говорити про взаємодію симетрії з ритмом.

Перспектива – принцип модулювання простору в трьох вимірах: ширина, висота, глибина. У живопису також присутнє поняття просторова, або повітряна перспектива.

Світло і тінь у живописі працює на ілюзію об'єму, що завжди був присутній у західно-європейському живописі.

Колір – його роль унікальна, як у композиції, так і в живописі. Кольоровий контраст не випадково є основою побудови точних моделей кольору в композиції, причому великі відношення світла й тіні носять контраст теплих і холодних відтінків, які додають живопису багато барв, що збагачує художнє полотно.

Працюючи, художник створює живописні твори для того, щоб їх дивився глядач, який є основним поціновувачем творів митців. Різні думки існують з цього приводу: від того, що живопис доступний буквально всім, до того, що мистецтво зрозуміле тільки вибраним. Відповідно, у живописі шукають насамперед те, що може дати поживу для глядача, і чим розкішніша ця пожива, тим вищі професійні якості художника. Стверджують, що живопис насолоджує око, але не розум.

Традиційне протистояння раціонального й почуттєвого може зберегло свою силу якраз у галузі мистецтва. Немає бажання спеціально приводити приклад, щоб показати, як часто мистецтвознавці схильні до

думки про «живе почуття» у живописі. Живописець, названий раціональним, викликає співчуття.

Вести розмову про живопис за його зовнішніми ознаками важко, як і про людину, тому, що твір розкривається у спілкуванні, тобто, у вивченні й у сприйнятті. Картина – це експозиція мислення в композиції почуттєвого образу. Потрібно ще говорити про цілісну реалізацію мислення. Іоффе говорив: «Основным недостатком искусствоведения было то, что оно отстраняло от себя мышление, что оно занималось красками, звуками, объёмами, гармонией и игнорировало ту идеологическую деятельность, те акты мышления, результатом которых является то или иное сочетание линий, тонов, цвета и тембра. Исствоведение полагало, что мировоззрением и мышлением занимается философия; себе оно отводило категории видения и слышания, будто можно видеть и слышать не мысля, не различая и не связывая элементы поля зрения и слуха» [2].

Критика ця залишається актуальною й у наш час, навіть у художників можна почути, що оцей кусочок у творі гарний. Це свідчить про брак цілісного бачення композиції та, звичайно, відсутність прочитання мислення автора.

Як сприймати ідеї образотворчого мистецтва? Сприймання орієнтується на певний категоріальний апарат. Р. Арнхейм у книзі «Искусство и визуальное восприятие», говорить «Любое восприятие есть также и мышление» [1, с. 21]. Виходячи з цього, можна вважати сприйняття творчою функцією.

Професіоналізм живописця саме і залежить від того, на скільки засвоїв він ці образотворчі поняття. Досвідчений митець може відчувати ці речі. Образотворче почуття в художників добре розвинуті. У даному випадку композиція відповідає за цілісність художнього образу й виступає домінантою художнього образу. Постановка, яка виявляє специфіку сприйняття живопису, є установка на цілісне бачення, яке називається композиційним баченням. У цьому випадку цілісно поєднані аналіз і синтез образу. Сприйняття художника значною мірою залежить від його культури, вихованої мистецтвом.

Виховання культури сприйняття мистецтва потрібне не тільки митцеві, а й глядачеві.

Тільки споживання й закінчує акт (мається на увазі закінчення живописної роботи й передачі її глядачеві), надаючи продукту завершеності.

Таким чином, проблема глядача стає проблемою митця. Говорячи про проблему «митець і глядач», потрібно зробити вибір акцентів, чи буде вибір глядача взагалі, тобто, будь-який споживач творчості, чи це буде підготовлений глядач, що є метою цього розгляду.

Мабуть, правильно буде розпочати з проблеми виховання дітей у галузі образотворчого мистецтва. Серед педагогів і співробітників музеїв немає спільної думки, що до того, на якій стадії розвитку потрібно залучати школярів до мистецтва.

Протягом усіх років навчання школярів виховували мистецтвом педагоги та музейні працівники. На заняттях вони дивилися репродукції, а не оригінальні твори. І часто чорно-білі.

Метою показу репродукцій, відео є підготовка школярів до зустрічі з мистецтвом, формування досвіду художніх вражень. Серед особливостей сприймання творів мистецтва можна відмітити, що молодші школярі – відверті, швидко відгукуються на виразність форми, кольори й фактури в живописі. Це видно в їх практичній діяльності. Під враженням від творів Ван Гога, М. Сар'яна, вони пишуть гуашами сміливо, контрастно, але розказують про картини тільки ті, які їм знайомі.

У підлітковому віці школярі ігнорують цільність твору, вони задумуються, що це за людина на картині, як вони себе поведуть з тими, хто їх очує, чим займаються тощо. Такий аналітичний підхід до мистецтва, прояснює особливості сприйняття його підлітками й дійсності, яка навколо.

Бажання вивчити натуру, правдиво зображувати її, впливає на коло художніх інтересів підлітка.

Художник, як актор, його дії мають умовний характер, визначені умови, у відповідних знаках, направлених на зацікавлення глядача. Це необхідні умови в його замислах.

Узагалі, процес творення художником і користування таким процесом глядачем вимагає активних дій обох сторін. Як митець, так і користувач його працею повинні готуватися до спільної участі, тобто завжди навчатися. Художник має змогу своїми оригінальними творами зацікавлювати глядача та вводити його в репрезентативну гру, що має змогу зробити твори митця повністю засвоєними, де художник є провідником, як пропонується у правилах гри. Він веде глядача й робить з нього потенційного співавтора.

Слід сказати про фахову цінність твору, яку може створювати як художник, так і глядач. Особливу роль у створенні фахової цінності відіграють мистецтвознавці, які у випадку великого свого авторитету, можуть вплинути на формування імені митця. Мабуть, саме мистецтвознавці слідкують за творчим шляхом художника, фіксують усі досягнення митця.

Художник є провідником у парі з глядачем, але він не позбавляє активної участі другого у формуванні творчого мислення.

Потрібно сказати про події, які відбувались у нашій країні в переломний період, коли було взято курс від соціалізму до капіталізму, з'явилося немало користувачів художніх творів, у тому числі колективних, тих, хто бажає мати твори митців. У цей час посередниками між художниками та споживачами їх творів стали мистецтвознавці.

Порівняльні творчі характеристики художників досить умовні. Їхню творчу мистецьку цінність важко розрізнити. Але є митці, які вирізняються та працюють у різних умовах і мають своє чітке творче обличчя, яскраве композиційне мислення, їхні живописні якості виділяються оригінальністю.

Звичайно, проявити свої художні якості краще у столичному середовищі. Ще не так давно В. Сидоренко, відомий художник, який проживав у Харкові, називав це місто провінцією. Тепер він мешкає у Києві. Деякою мірою вдалось уникнути провінційності в Одесі і Львові.

Часто, думається закономірно, митця формує середовище, хоча великі таланти можуть проростати в несподіваних місцях.

Варто сказати, на поле творення художника можуть впливати різні процеси, але основний чинник його направлення – це глядач. Говорячи про взаємодію картини та глядача, у їх зустрічному русі, що забезпечує взаєморозуміння, але варто мати на увазі не тільки позитивне вирішення даної проблеми, що іншими словами, є фактом незгоди між митцем і глядачем, важливі з точки зору об'єктивного дослідження даної теми.

Дійсно, між автором і споживачем його творчості бувають дуже різні погляди на вирішення задач мистецького творення, деколи амбіції переважають. Не буде перебільшенням сказати, що Рембрандт споживачів живописного творення розумів як єдність особистостей, що натхненні високим, духовним і поєднані самосвідомістю.

Пуссен відверто зазначав «форма каждого предмета определяется его сущностью и назначением, некоторые вызывают смех, другие отчаяние и этому соответствует их форма» [5]. Пуссен мав на увазі відносини між виробництвом, створенням твору та його споживанням. Узагалі, такі відносини дуже складні, особливо тепер, коли винайдені нові живописні жанри, а живописці не притримуються єдиного стилю, як колись. Глядач повинен не просто дивитися, але проникати в саму сутність живопису. Як говорилося вище, тільки той, хто має неабияку підготовку та знання предмета, зможе читати замисел художника, розуміти сутність твору. Після викривлення думок деякими непідготовленими спеціалістами, які без сумніву беруться трактувати живопис, вводяться в оману багато глядачів.

Як вважав Пуссен, для його живопису потрібний винятковий глядач, який має не тільки просто дивитися, а проникнути в саму сутність твору.

Загалом, у Пуссена були твори, для розуміння яких потрібні були знання міфології і, звичайно, відчуття живопису й композиції, яка в автора була ідеальна.

Тепер практично кожний художник знає міфологію, тому такі твори будуть прочитані.

У час, коли з'явилися абстракціонізм та багато інших стилів, глядачеві стало важче їх трактувати, навіть мистецтвознавці поділилися на знавців того чи іншого стилю.

Живопис бажає стати дієвим засобом спілкування. У поле його зору входять різні шари суспільства, причому сам живопис піднімається до окремих високих творів мистецтва. Щоправда, активність зростання проходить нерівномірно й не скрізь.

Звичайно, цей аналіз ситуації з певною характеристикою поведінки живописності не охоплює всієї різноманітності явищ, пов'язаних із

проблемою глядача, але думається, навіть цього вистачає, щоб зрозуміти всю повноту проблеми.

Було визначено важливе й нелегке питання – митець і глядач. Таке питання існує багато століть, вічна проблема глядача, його компетентність завжди хвилювала художників. Самоосвіта для них є важливим фактором.

Не завжди відносини між суб'єктами творення були дружелюбні, багато художників напружено сприймають зауваження глядача, але більшість добре розуміє, що художник і глядач це творчій союз, який постійно знаходиться в розвитку.

Було б зовсім наївно зводити проблему тільки до образу посередника, якщо було на нього звернена особлива увага, то на це є причина. Справа у тому, що складна форма твору може відволікати свідомість сприйняття її.

Спеціально звернувши увагу на проблему глядача, було виділено аргументи на користь розуміння художнього творення та окремо композиції як однієї з основ творчого розвитку художника.

Якщо звернутися до актуальних відносин між митцем і глядачем Сумщини, то вимальовується досить непередбачувана ситуація. Мала категорія спеціалістів тих, хто за фахом мусить розумітися в мистецтві, і немає впевненості в їх повному розумінні, невелика кількість любителів образотворчого мистецтва. Щоправда, з появою спеціальностей, які сповідують мистецькі напрями, тих, які розуміються в ньому побільшало, хоча й ненабагато.

Порожній музей, мало відвідувані галереї свідчать про незацікавленість мистецтвом людей, які зайняті думками про забезпечення свого існування.

Але не дивлячись ні на що, мистецьке життя Сумщини існує, хоча і кволе. У міську галерею почали привозити провідних художників України, що, деякою мірою пожвавило прихід глядачів на виставки.

Не завжди якість виставки прямо пропорційна кількості глядачів. Специфіка глядацького смаку не передбачувана, і це викликає подив. Цікаві дослідження приводять до розуміння того, що часто думки глядача не відповідають мисленню художника. Ця специфіка пояснюється тим, що високе мистецтво сьогодні доступне тільки професіоналам і, деколи, глядачам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнхейм, Р. (1976). *Искусство и визуальное восприятие*. М.
2. Иоффе, И. И. (1933). *Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления*. Л.
3. Корбюзье, Л. (1970). *Архитектура XX века*. М.
4. Матисс, А. (1958). *Сборник статей о творчестве*. М.
5. Золотов, Ю. (1988). *Пуссен*. М.: «Искусство».

РЕЗЮМЕ

Садовский А. В. Художник и потребители его творчества. Проблема зрителя.

Следует заметить то, что художник, работая, создаёт живописные произведения для того, чтобы их смотрел зритель. Проблема зрителя существует столько, сколько существует изобразительное искусство. Тяжесть понимания творчества художника состоит в том, что не стоит вести разговор о живописи по её внешним признакам, а следует знать, что картина это экспозиция мышления в композиции чувственного образа.

Восприятие творчества ориентируется на определенный категориальный аппарат. Только потребление завершает акт производства, т.е. передача художником произведения зрителю завершает полный цикл художественного творчества. Непонимание картины потребителем произведения не может считаться понятым в будущем.

Много художников считали, что их произведения зритель не может понять. Эти утверждения имели под собой почву. Художник является ведущим, который диктует правила игры. Активность зрителя имеет ритуальный характер.

Живопись желает стать действенным средством общения. В поле ее зрения входят различные слои общества, причем акценты выбираются в пользу подготовленного зрителя.

Ключевые слова: зритель, художник, потребитель творчества, творец.

SUMMARY

Sadovskii O. V. The artist and consumers of his work. The viewer's problem.

In the article the author states that only consumption ends the act of production, the problem of the viewer becomes a problem of the artist. When choosing accents, the author prefers a prepared viewer. It is worth noting that the artist, working, creates paintings in order to be seen by the viewer. The problem of the viewer exists as long as fine art exists. The difficulty in understanding the artist's creativity is that it is not necessary to talk about painting on its external features, you need to know that the picture is an exposition of thinking in the composition of a sensual image.

The perception of a work focuses on a definite categorical apparatus. Only consumption ends the act of production, which is the transfer of the work of the artist to the viewer completes the cycle of artistic creation. Misunderstanding of the picture by the consumer of the product cannot be considered unacceptable in the future. Not always the quality of the exhibition is directly proportional to the number of viewers. Specifics of the audience's taste is unpredictable.

Many artists believed that their works could not be understood by the viewer. These allegations had particular reasons. The artist is a guide that dictates the rules of the game. The viewer's activity is ritualistic.

Painting wants to become an effective means of communication. In the field of its vision are different layers of society, with accents selected in favor of the prepared viewer.

Key words: viewer, artist, consumer of creativity, artist.

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 373.5.015.51:7]:784](043.3)

Лі Жуйцін

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИНЕНОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснено критеріально-рівневу характеристику розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. Критеріями розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання визначено ступінь проникнення в задум і емоційну будову вокально-хорового твору (показники: інтерес і стремління особистості до «спілкування» з улюбленим автором, твором, отримання нових музичних вражень, активне, стійке, усвідомлене бажання засвоєння музичного матеріалу, потреба підлітка в освоєнні різних видів музично-виконавської діяльності й необхідність володіння даною діяльністю); міра здатності до висловлювання про виразні засоби, точність використання необхідної музичної термінології (показники: достатній рівень спеціальних базових знань, музичні здібності, художньо-творчі вміння й навички); ступінь вираженості свого ставлення до музичних творів, обґрунтованість думки (показники: наявність естетичного ідеалу, здатність до оцінки музики, що сприймається й виконується). Виявлено рівні сформованості музично-естетичного смаку підлітків, а саме: низький (фрагментарний), середній (асоціативний) та високий (цілісний).

Ключові слова: критерій, рівні розвиненості, критеріально-рівнева характеристика, музично-естетичний смак, підлітки, співацьке навчання.

Постановка проблеми. Складні соціально-політичні трансформації сучасного українського суспільства супроводжуються нагальною потребою у формуванні духовних засад діяльності особистості, культури, морального життя суспільства, нації, що передбачає пошук і утвердження нових суспільно значущих цінностей. Сучасний випускник закладу середньої освіти має характеризуватися розвиненим естетичним смаком, що ґрунтується на сформованих

естетичних поглядах, критичному ставленні до зовнішніх впливів агресивного соціокультурного середовища. Естетичний концепт лежить в основі художнього виховання, в тому числі й музичного, формує духовні потреби підростаючого покоління, емоційно-естетичне ставлення до дійсності й мистецтва. Це визначається специфікою музики як виду мистецтва, емоційно-образним характером сприйняття музики та спілкування в процесі музичної діяльності, а також специфікою дитячого віку. У зв'язку з цим набуває особливої гостроти проблема розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. З'ясування обраної проблеми потребує критеріально-рівневої визначеності сформованості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі багатоаспектне висвітлення знайшла проблема співацького навчання учнівської молоді. Предметом розгляду дослідників стали загальні та спеціальні вимоги до співацької діяльності, особливості сольного та хорового виконавства, процеси формування навичок сольного, ансамблевого та хорового співу вихованців (В. Багадуров, Л. Дмитрієв, Д. Аспелунд, І. Левідов, П. Голубєв, О. Малініна, Д. Огороднов, А. Менабені, В. Ємельянов, Г. Стулова, О. Юрко та ін.).

Щодо формування й розвитку музично-естетичного смаку, то дана проблема в розрізі теорії музично-естетичного виховання. Відтак, теоретичні та методичні проблеми музично-естетичного виховання розглянуто такими українськими науковцями, як: А. Болгарський, О. Дем'янчук (формування музично-естетичних інтересів), Б. Брилін, В. Шульгіна (музично-творчий розвиток), В. Бутенко, Л. Коваль (формування естетичних оцінок), В. Дряпіка (формування естетичного смаку), О. Костюк, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька (формування естетичного ставлення) та ін.

У педагогічній науці відомі різні підходи до розвитку й формування естетичного смаку учнів. Останнім часом з'явилося багато ґрунтовних вітчизняних праць. Питання розвитку естетичного смаку розглядають у дисертаційних дослідженнях Б. Івасів, Т. Лісінська (смаки молодших школярів); С. Барило, В. Баєвський, І. Казимирська (смаки старшокласників); Г. Падалка, О. Коробко (формування естетичних та художніх смаків майбутніх учителів); Л. Литвиненко (розвиток художніх смаків у процесі знайомства з різними видами мистецтва); А. Ахмедова та Т. Філіп'єва (роль естетичного виховання у формуванні і розвитку естетичного смаку); О. Ігнатович (процес формування художньо-естетичного смаку підлітків у процесі літературно-творчої діяльності); Л. Шульц (відображення дійсності в естетичному смаку); Н. Калашник (історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді в процесі навчально-виховної діяльності).

Як свідчить практика, сьогоденні учні закладів середньої освіти майже не обізнані із сутністю феномена «музично-естетичний смак», мають невеликий досвід спілкування із сучасними творами академічного музичного мистецтва. Їхній потяг до сучасної академічної музики наштовхується на складнощі сприйняття й розуміння цієї музики внаслідок інноваційних процесів, які стосуються і змісту, і засобів художньої виразності нової для слухача музичної інформації. Така необізнаність у сучасних процесах музичного мистецтва обмежує загальну й естетичну культуру підлітків, гальмує розвиток естетичних смаків як інтегративної характеристики «Людини Культури» (В. Лутай, О. Олексюк, О. Савченко, Р. Шульга).

Мета статті – здійснити критеріально-рівневу характеристику розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс методів: теоретичних (вивчення філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, мистецтвознавчої літератури) – для визначення основоположних понять дослідження та здійснення педагогічного аналізу проблеми; емпіричних (вивчення, узагальнення й систематизація педагогічного досвіду, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, спостереження, педагогічний експеримент) – для здійснення критеріально-рівневої характеристики музично-естетичного смаку підлітків; методи математичної статистики – з метою аналізу емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання розглядався як характеристика емоційної та інтелектуальної культури особистості, що виявляється у її власних аксіологічних уподобаннях у галузі музичного мистецтва; в потребі спілкування з різностильовими музичними творами; здатністю адекватного сприйняття різновидів мистецтва, зокрема музичного; через розуміння його емоційно-образного змісту, вміння критично оцінити музичну інтерпретацію творів; а також враховує пізнавальні, творчо-виконавські здібності учнівської молоді в музично-естетичній сфері. Тому стан розвитку музично-естетичного смаку особистості майбутнього вчителя визначався за

Критеріально-рівнева характеристика музично-естетичного смаку підлітків вимагає з'ясування сутності поняття «критерій». У науково-педагогічній науковій літературі критерій тлумачать як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або кваліфікація чогонебудь [2]. Як зазначає О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямі [3].

Отже, у нашому дослідженні під поняттям «критерій» як одного з основних засобів судження, стосовно педагогічних явищ розуміємо об'єктивну ознаку, на основі якої формується порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються. Процес виміру підготовленості, яким би із методів дослідження не користувалися, є до певної міри суб'єктивним, адже, деякою мірою, відображає позицію дослідника з означеної проблеми [1, с. 324]. Тому під час визначення показників, які характеризують розвиненість музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання, передбачається вивчення як зовнішніх (об'єктивно-предметних), так і внутрішніх (суб'єктивно-особистісних) аспектів їхньої діяльності.

З огляду на вищезазначене розроблення критеріального апарату визнаємо найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

В основу розробки критеріїв, показників та рівнів розвиненості музично-естетичного смаку підлітків нами були покладені результати теоретичних і практичних досліджень з формування особистості в процесі художньо-творчої діяльності (Ю. Афанасьєв, В. Медушевський, Я. Пономарьов, Б. Теплов та ін.); наукових праць про роль мистецтва у становленні особистості (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, І. Зязюн, М. Каган, О. Костюк, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, О. Семашко, В. Сухомлинський та ін.); наукових концепцій щодо визначення методологічних засад освіти як культуротворчого процесу (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Луговий, О. Шевнюк та ін.).

Критерії та показники розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання покликані якомога повніше відображати найсуттєвіші ознаки та вияви музично-естетичного смаку, правильно визначати рівень його розвиненості в учнів підліткового віку. З урахуванням вищесказаного, а також особливостей сучасної соціокультурної ситуації, досліджень науковців, структурних компонентів музично-естетичного смаку старшокласників нами було визначено такі критерії та показники розвиненості даного феномена:

- ступінь проникнення в задум і емоційну будову вокально-хорового твору (показники: інтерес і стремління особистості до «спілкування» з улюбленим автором, твором, отримання нових музичних вражень, активне, стійке, усвідомлене бажання засвоєння музичного матеріалу, потреба підлітка в освоєнні різних видів музично-виконавської діяльності й необхідність володіння даною діяльністю);
- міра здатності до висловлювання про виразні засоби, точність використання необхідної музичної термінології (показники: достатній рівень спеціальних базових знань, музичні здібності, художньо-творчі вміння й навички);

- ступінь вираженості свого ставлення до музичних творів, обґрунтованість думки (показники: наявність естетичного ідеалу, здатність до оцінки музики, що сприймається й виконується).

Слід зазначити, що критерії розвиненості музично-естетичного смаку підлітків корелюються з компонентами розвитку музично-естетичного смаку учнів підліткового віку, тобто взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Відтак, перший критерій (ступінь проникнення в задум і емоційну будову вокально-хорового твору) є основним для оцінки сформованості мотиваційно-орієнтувального компонента музично-естетичного смаку; другий критерій (міра здатності до висловлювання про виразні засоби, точність використання необхідної музичної термінології) слугує для оцінки сформованості операційно-діяльнісного компонента музично-естетичного смаку; третій критерій (ступінь вираженості свого ставлення до музичних творів, обґрунтованість думки) є вираженням оцінювально-результативного компонента музично-естетичного смаку.

Такий розподіл взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів, критеріїв і показників допомагав здійснити всебічну оцінку змін рівня розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямів впровадження методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності й поєднанні кількісного та якісного аналізу рівнів розвиненості означеного феномена у підлітків.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені такі завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду процесу співацького навчання; вивчення досвіду формування й розвитку музично-естетичного смаку учнів підліткового віку; визначення ціннісного співвідношення знань і вмінь школярів, які необхідні для розвитку музично-естетичного смаку; розробка та перевірка методики визначення рівнів розвиненості музично-естетичного смаку підлітків за визначеними критеріями тощо.

У констатувальному дослідженні брали участь 162 учнів підліткового віку, 8 учителів закладів середньої освіти. Для проведення серії діагностичних експериментів була розроблена методика вивчення стану досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом і ходом навчального процесу на заняттях; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед учителів та учнів; експертні судження та оцінки фахівців даного

профілю. Для опрацювання первинних даних використовували методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Усе вищевикладене було необхідне для отримання достовірної інформації про фактичний стан розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання до початку та під час проведення експериментального дослідження, зосередження уваги на окремих недоліках, простеження динаміки позитивних змін, що відбуваються у навчальному процесі.

Рівневу характеристику розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання встановлюють відповідно до визначених критеріїв як умовну міру, що дає змогу досягнути явище й оцінити його.

Результати аналізу даних, отриманих під час дослідження, дали змогу охарактеризувати три рівні розвиненості музично-естетичного смаку підлітків (високий (цілісний), середній (асоціативний), низький (фрагментарний)), що відрізняються ступенем вмотивованості підлітків до співацького навчання, наявністю вокально-хорових знань і вмінь, а також здатністю адекватно сприймати музичний твір.

Високий (цілісний) рівень розвиненості музично-естетичного смаку підлітків, для якого була характерна стійкість музичних інтересів, визначеність переваг, сформованість системи художніх цінностей, розвинене художньо-естетичне чуття, високий рівень розвитку музично-естетичного сприймання, об'єктивність оцінок і суджень про музичні твори, естетична обізнаність у музичному мистецтві, – співвідносилися з високим чи достатнім рівнем умотивованості щодо опанування музичною діяльністю, успішності в навчанні. Ці учні обирали не лише пасивні форми спілкування з музичним мистецтвом, а й передбачали брати активну участь у різних видах художньо-творчої діяльності (постійних та короточасних творчих колективах, музичних заходах), охоче виконували завдання під час навчання. За результатами констатувального зрізу високий рівень виявили 13,1 % учнів першої ЕГ, 18,8 % – учнів другої ЕГ, 12,9 % учнів контрольної групи.

Середній (асоціативний) рівень характеризувався за такими ознаками: нестійкий (ситуативний) інтерес до музичних явищ і фактів, невизначеність у музичних перевагах; достатня музична обізнаність, водночас виявлене вміння орієнтуватися лише на окремі зразки – еталони того чи іншого музичного жанру або стильового напрямку; недостатня розвиненість художньо-естетичного сприймання. Цих учнів відрізняло надання переваг пасивним формам спілкування з музичним мистецтвом (слухання радіо- та телепередач). Окремі з них, якщо і брали участь у різних видах художньо-творчої діяльності, часто змінювали свій вибір, задовольняючись фазою знайомства; не відчували потреби в обговоренні вражень від сприйняття музичних творів, майже не

ініціювали та не підтримували її. Виконання завдань музичного характеру під час навчання було вибіркоvim і недостатньо якісним. Середній рівень на етапі констатації виявили 61,9 % учнів першої ЕГ, 43,5 % учнів другої ЕГ та 68 % учнів контрольної групи.

Характерними особливостями *низького (фрагментарного) рівня* були однобічність музично-естетичної інформації, низький рівень музичної обізнаності; несформованість стійкого інтересу та музичних переваг, відсутність ціннісних орієнтацій у музичній культурі; нездатність вийти самостійно на рівень оцінки та суджень, висловлення смакових оцінок за принципом «сподобалось – не сподобалось»; переважно негативне ставлення до класичної та народної музики, небажання її сприймати. Показники низького рівня розвиненості музично-естетичних смаків збігались у цих учнів із низьким рівнем їхньої загальної культури та успішності в навчанні. Небажання брати активну участь у художньо-творчій діяльності можна пояснити відсутністю необхідної підготовки, а також незнанням власних художніх можливостей чи негативним попереднім художнім досвідом. За результатами констатувального зрізу таких виявилось відповідно в ЕГ1, ЕГ2 та КГ – 25,0 %; 37 %; 18,8 % учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у процесі дослідження нами було розроблено й обґрунтовано критерії розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання: ступінь проникнення в задум і емоційну будову вокально-хорового твору; міра здатності до висловлювання про виразні засоби, точність використання необхідної музичної термінології; ступінь вираженості свого ставлення до музичних творів, обґрунтованість думки, а також виокремлено рівні розвиненості досліджуваного явища: низький (фрагментарний), середній (асоціативний) та високий (цілісний).

Дослідження відкриває перспективу для більш детального вивчення впливу музично-естетичного смаку підлітка на ефективність його навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»). К.
2. Занина, Л. В., Меньшикова, Н. П. (2003). *Основы педагогического мастерства*. Ростов на Дону: Феникс.
3. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: навч. книга – Богдан.

РЕЗЮМЕ

Ли Жуйцин. Критериально-уровневая характеристика развитости музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения.

В статье осуществлена критериально-уровневая характеристика развитости музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения. Критериями развитости музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения нами определена степень проникновения в замысел и эмоциональное строение вокально-хорового произведения (показатели: интерес и стремление личности к «общению» с любимым автором, произведением, получение новых музыкальных впечатлений, активное, устойчивое, осознанное желание усвоения музыкального материала, потребность подростка в освоении различных видов музыкально-исполнительской деятельности и необходимость владения данной деятельностью); мера способности к высказыванию о выразительных средствах, точность использования необходимой музыкальной терминологии (показатели: достаточный уровень специальных базовых знаний, музыкальные способности, художественно-творческие умения и навыки); степень выраженности своего отношения к музыкальным произведениям, обоснованность мнения (показатели: наличие эстетического идеала, способность к оценке воспринимаемой и исполняемой музыки). Доказано, что такое распределение взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, критериев и показателей помогало осуществить всестороннюю оценку изменений уровня развитости музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения.

Отмечено, что критерии развитости музыкально-эстетического вкуса подростков коррелируются с компонентами развития музыкально-эстетического вкуса учащихся подросткового возраста, то есть взаимосвязаны и взаимозависимы между собой. Следовательно, первый критерий (степень проникновения в замысел и эмоциональную структуру вокально-хорового произведения) является основным для оценки сформированности мотивационно-ориентировочного компонента музыкально-эстетического вкуса; второй критерий (мера способности к высказыванию о выразительных средствах, точность использования необходимой музыкальной терминологии) служит для оценки сформированности операционно-деятельностного компонента музыкально-эстетического вкуса; третий критерий (степень выраженности своего отношения к музыкальным произведениям, обоснованность мысли) является выражением оценочной-результативного компонента музыкально-эстетического вкуса.

В результате проведенного исследования выявлены уровни сформированности музыкально-эстетического вкуса подростков, а именно: низкий (фрагментарный), средний (ассоциативный) и высокий (целостный), отличающиеся степенью мотивированности подростков к певческому обучению, наличием вокально-хоровых знаний и умений, а также способностью адекватно воспринимать музыкальное произведение.

Ключевые слова: критерий, уровни развитости, критериально-уровневая характеристика, музыкально-эстетический вкус, подростки, певческое обучение.

SUMMARY

Lee Ruiqing. Criteria-level characteristics of development of musical-aesthetic taste of teenagers in the process of learning singing.

The article provides criteria-level characteristics of teenagers' musical-aesthetic taste development in the process of learning singing. The criteria for the teenagers' musical-aesthetic taste development in the process of learning singing have become the degree of penetration into the intention and emotional structure of the vocal-choral piece (indicators: the person's interest and desire to "communicate" with his favorite author, work, gaining new musical impressions, active, steady, conscious desire to assimilate musical material, teenager's need to master various types of musical performance); measure of the ability to use expressive means, accuracy of using necessary musical terminology (indicators: sufficient level of special basic knowledge, musical abilities, artistic-creative skills); degree of expressiveness of one's attitude to musical works, the validity of thought (indicators: presence of an aesthetic ideal, the ability to evaluate perceived and performed music). It is proved that such a distribution of interrelated and interdependent components, criteria and indicators helped to carry out a comprehensive assessment of changes in the level of development of the musical-aesthetic taste of teenagers in the process of learning singing.

It is emphasized that criteria for the teenagers' musical-aesthetic taste development correlate with components of the teenagers' musical-aesthetic taste development, that is, they are interrelated and interdependent. Consequently, the first criterion (degree of penetration into the intention and emotional structure of the vocal-choral piece) is the main one for assessing the formation of the motivational-orienting component of the musical-aesthetic taste; the second criterion (measure of the ability to use expressive means, accuracy of using necessary musical terminology) serves to assess the formation of the operational-activity component of the musical-aesthetic taste; the third criterion (degree of expressiveness of one's attitude to musical works, the validity of thought) is an embodiment of the evaluation component of musical-aesthetic taste).

As a result of the study, the levels of the musical-aesthetic taste of teenagers have been determined, namely: low (fragmentary), medium (associative) and high (integral), that differ in the degree of motivation of teenagers for singing, presence of vocal-choral knowledge and skills, and the ability to perceive adequately the musical work.

Key words: criteria, levels of development, criteria-level characteristics, musical-aesthetic taste, teenagers, learning singing.

УДК 37.011.31.+784

Н. М. Толстова

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ ДО ФАХОВОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ
НА ЗАСАДАХ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ**

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення в процесі навчання співу. Охарактеризовано різні рівні прояву досліджуваного феномену: локальні, які реалізуються в межах дисципліни «постановка голосу», фахово-узагальнені, що формуються на основі міжпредметних зв'язків, та особистісно-персоніфіковані, які становлять домінуючу рису особистості. Розкрито роль міжпредметних зв'язків та особливості їх упровадження на заняттях із постановки голосу з метою формування в студентів готовності до фахового самовдосконалення.

Ключові слова: вчитель музики; готовність до фахового самовдосконалення; постановка голосу.

Постановка проблеми. Проблема формування в майбутніх учителів музики готовності до фахового самовдосконалення в останні десятиріччя набуває все більшої гостроти. Це пояснюється стрімкою глобалізацією світового простору, революційними змінами в галузі інформаційно-комунікативних технологій, перебудовою ціннісних орієнтирів і соціальних стандартів нових генерацій, унаслідок чого перед працівниками постає необхідність у адаптації до нових вимог і потреб суспільства, набуття готовності до постійного професійного самовдосконалення [2].

Для музично-освітньої системи процес глобалізації насамперед означає суттєве розширення інформаційно-джерельної бази, стирання міжнародних і тимчасових рамок у пізнанні музичних феноменів, змогу для кожного опановувати музикою різних епох і стилів, збагачуючи досвід сприйняття творів, персоналій, різних виконавських манер, викладацького досвіду завдяки поширенню інформації через соціальні мережі тощо.

У розробці проблеми підготовки вчителя музики до самовдосконалення суттєву роль відіграє специфіка багатопрофільного змісту його діяльності, роль психолого-педагогічної, музично-фахової та методико-практичної підготовки, особлива значущість індивідуально-особистісного фактору в навчанні у сфері художнього, музичного мистецтва.

Один із найбільш значущих компонентів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва – це володіння вокальним мистецтвом, що зумовлено роллю співу в його фаховій діяльності та його значущістю в музичному вихованні школярів, у прищепленні їм співочих навичок та, частково, методики музичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-методичній літературі питання самовдосконалення майбутніх фахівців розглядаються в різних аспектах: з погляду особистісного розвитку як умови підготовки до виконання завдань професійної діяльності (К. Завалко, Г. Костюк, А. Маслоу, Е. Фром та ін.), як основи формування готовності майбутніх фахівців до самоосвіти (Ю. Калугін, І. Наумченко, М. Чобітько), як засади самовиховання (О. Кучерявий, Л. Рувінський), самоактуалізації та самореалізації (Г. Балл, О. Новська, Н. Сегеда) тощо.

Проблемам методів самовдосконалення майбутніх фахівців у галузі музичної освіти приділили увагу Н. Гуральник, А. Зайцева, О. Кузниченко, А. Линенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Сегеда та ін. Окремі питання самостійності студентів, які формуються в процесі занять співом, досліджені в роботах Н. Кьон, Л. Тоцької, Н. Овчаренко, О. Ростовського, Цзяна Хепіна та ін.

Натомість, потенційні можливості й методи позитивного впливу занять у класі постановки голосу на загальний процес сформування в студентів готовності до самовдосконалення та значущість міжпредметних зв'язків у цьому процесі в науково-методичній літературі розкриті недостатньо всебічно й повно, що свідчить про актуальність розгляду даного питання.

Мета статті – обґрунтування різновидів міжпредметних взаємозв'язків, спрямованих на формування в студентів готовності до фахового самовдосконалення.

Методами дослідження слугують теоретичний аналіз та узагальнення даних літератури з питань самовдосконалення особистості, моделювання технології формування готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя музики на засадах міжпредметних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. В обґрунтуванні методів та організаційних форм ми виходимо з розуміння самовдосконалення як цілісного феномену, утвореного єдністю та взаємодією блоків особистісно-психологічної готовності (мотивація, особистісно-вольові якості, здатність до самоорганізації тощо) та фахово-змістовного блоку, який охоплює (музичну, методико-теоретичну та практичну компетентність майбутніх учителів). Варто також зазначити, що діяльність вчителя музики є специфічною за своєю багатofункціональністю, тому природно, що підготовка до неї будується на багатокomпонентній основі. З цього погляду важливо усвідомити, що формування готовності студентів до самовдосконалення має не тільки охоплювати окремі складники й вектори його професійної діяльності, а й забезпечувати їх

інтегрованість, взаємозв'язок, вибудовуючи готовність особистості до фахового самовдосконалення як цілісний феномен [4].

У його структурі виділимо два блоки компонентів: персоналізовано-психологічний і фахово-змістовний. Перший блок охоплює особистісно-характерологічні аспекти готовності до самовдосконалення, зокрема – володіння навичками самопроектування, самоорганізації, самоконтролю й самооцінки, здатність до прогнозування та планування свого фахового розвитку. Ці питання є спільними для всіх дисциплін навчального плану, вони мають червоною ниткою проходити через усі складники й завдання навчального процесу.

Утворення та зміцнення такої персональної домінантної риси вважаємо стратегічним завданням процесу підготовки фахівця, центральним, об'єднуючим завданням усіх дисциплін навчального плану, яке має червоною ниткою проходити через всі етапи, форми й різновиди навчального процесу. Особистісно-персоніфікована готовність до самовдосконалення, стаючи домінантною рисою особистості, гарантує її постійне просування у своєму професійному й особистісному розвитку. Особливістю вирішення цього завдання на заняттях із постановки голосу є індивідуальна форма педагогічного спілкування та художньо спрямований зміст навчання, завдяки чому значно посилюється персоналізація навчального процесу, тобто його орієнтованість на активізацію власних потенцій і творчої активності суб'єктів навчання.

Стосовно комплексу компонентів другого блоку зазначимо, що вони вирішуються на дисциплінах психолого-педагогічного та музично-фахового циклів і поділяються, з погляду завдань нашого дослідження, на узагальнені, фахово-ключові компетентності, що утворюються на засадах інтеграції та узагальнення різнорідних складників, та на спеціальні, вокально-фахові компетентності, що стосуються готовності фахівця до самовдосконалення в процесі вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Таким чином, вирішення проблеми формування готовності студентів до фахового самовдосконалення на заняттях із постановки голосу вбачаємо у вирішенні трьох комплексів завдань різного ґатунку, а саме:

- локально-фахового рівня, що зв'язані з питаннями самовдосконалення в галузі вокально-фонаційної техніки, розучування й інтерпретації творів, питань вокально-сценічного виконавства тощо;
- загально-фахового рівня, пов'язані з формуванням здатності майбутніх фахівців до самовдосконалення в усіх компонентах фахової діяльності;
- особистісно-фахового рівня, який проявляється у сформованості потреби в самовдосконаленні як домінантно-персоналізованої риси фахівця.

Звертаючись до проблеми вироблення у студентів «локальної», вокально-фахової готовності до самовдосконалення на заняттях з постановки голосу, зазначимо, що саме в цій площині музичної освіти проблема

фахового самовдосконалення найменш розроблена й методично забезпечена. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До перших відносимо, зокрема, усталені традиції отримання вищої освіти вокально-обдарованими особистостями, яка нерідко розпочинається без їхньої достатньої загально-музичної підготовки. У результаті ця частка співаків не встигає набути достатньої музичної ерудованості й музично-теоретичної підготовки, тому вони не володіють достатньою мірою навичками самостійного аналізу й розучування музичних творів і, як правило, потребують у цьому допомоги концертмейстера. Зрозуміло, що більшість співаків-початківців недостатньо уважно ставиться й до питань структури, стилістики, інтерпретації свого репертуару [5].

Існують і об'єктивні причини відносно низького рівня самостійності вокалістів, зумовлені складністю здійснення слухового самоконтролю співаком-початківцем, її обмеженістю під час фонації. Тому, як правило, студентам у цей період не рекомендуються самостійні заняття співом. На жаль, це становище нерідко стає нормою як для студентів, так і для викладачів, у результаті чого належна увага формуванню навичок самостійної навчальної діяльності та здатності до самоконтролю й самовдосконалення майбутніх фахівців на заняттях з постановки голосу не приділяється.

Натомість, у вокальній підготовці надзвичайно важливою є здатність співака до самоаналізу своїх м'язових відчуттів і пошуку на цих засадах способів їх оптимізації: адже викладач може тільки надавати приклади, виступати порадиником, консультантом, а діяти має сам співак.

Стимулювання студентів до самостійного пошуку кращого звучання, порівняння власних фонаційних відчуттів і слухових образів має сприяти вихованню в них загальних особистісних якостей і властивостей, зокрема – здатності до емоційно-вольової саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, тим самим закладаючи підґрунтя для вирішення завдання другого типу. При цьому напрацювання зазначених властивостей буде проявлятися значно більш ефективно, якщо буде аналогічним чином відбуватися на всіх споріднених, особливо – музично-виконавських сферах діяльності. З цього стає ясним значущість організації міжпредметного зв'язку між заняттями з постановки голосу та іншими фаховими дисциплінами: набуття високого рівня самостійності, отримане на заняттях з постановки голосу, стає важливим елементом у набутті готовності до фахового самовдосконалення як цілісного, інтегративного утворення та підтримується навичками самостійної навчальної діяльності, сформованими на інших фахових заняттях.

Роль міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх учителів музики розглядалися такими науковцями, як В. Бриліна, Ю. Демір, В. Лабунець, Ж. Карташова, Н. Кьон, Є. Проворова та ін. [1; 3].

У реалізації міжпредметних зв'язків виділимо три різновиди їх утворення та схарактеризуємо відповідні змістовні характеристики цих

взаємозв'язків. У розгляді різновидів виділимо три вектори взаємодії: вектор залежності навичок, які набуваються на вокальних дисциплінах, від їх базового забезпечення в комплексі дисциплін музично-теоретичного та музично-історичного типу; рівень паритетної координації з дисциплінами виконавського циклу, в процесі якого досягається узагальнення певних навичок, умінь, компетентностей спорідненого типу; рівень вокально-базової основи в освітній та методико-практичній діяльності студентів.

У впровадженні міжпредметних зв'язків за зазначеними векторами важливим є виявлення їх змістовної спрямованості. Так, в утворенні зв'язків за першим типом важливим є застосування на заняттях з постановки голосу знань, набутих студентами на заняттях із сольфеджіо, історії музичного мистецтва, аналізу музичних творів знань і вмінь. Це, зокрема, здатність сольфеджувати на засадах розвиненого внутрішнього слуху й музичної грамотності, застосування технології диференційованого й цілісного аналізів вокальних творів у процесі їх самостійного розучування; здатність проникати в особливості художньо-образної системи твору на засадах осмисленого ставлення до стилістики певних епох, художніх напрямів, творчих персоналій, уміння самостійно інтерпретувати й розучувати вокальний репертуар. Отже, потрібно налагоджувати взаємну координацію змісту занять з удосконалення навичок сольфеджування, розвитку гармонічного й ритмового чуття, зміцнення слухових уявлень і вміння оперувати ними у процесі роботи над вокальними творами. Зазначимо, що успішність цих взаємозв'язків вимагає врахування певних положень, що зробить ці зв'язки реально корисними. Так, навички співу по нотах, яких набувають студенти на заняттях із сольфеджіо, мають задовольняти всім нормам вокальної фонації, тобто виконуватись на диханні, у високій вокальній позиції, з активною артикуляцією; приклади, що сольфеджуються на заняттях, мають виконуватися грамотно та з погляду структури їх будови, виразності інтонування [3].

З другого боку, на заняттях із постановки голосу викладачі мають відмовитися від тенденції розучування студентом мелодії твору на засадах наслідування своєму співові або виконання мелодії концертмейстером. Єдиним доцільним і корисним шляхом є самостійне розучування студентом мелодії твору на засадах сольфеджування, яке потребує і активізації музично-теоретичних знань, і розвиненого внутрішнього слуху, і здатності до аналізу й осмислення структури твору, поза чим досягнення самостійності майбутнім фахівцем у підготовці репертуару до виконання є неможливим.

Відтак, на заняттях з постановки голосу викладачі мають уникати розучування мелодій зі студентами засобом наслідування свого співу або виконання мелодії концертмейстером: лише у цьому випадку навчання студентів буде відбуватися на засадах самостійності мислення, здатності до аналізу структури твору, стимуляції активного внутрішнього слуху, самоконтролю й самокорекції тощо. Тим самим у них будуть формуватися навички самостійної роботи і здатність до фахового самовдосконалення [2].

До міжпредметних взаємозв'язків другого, паритетного різновиду відносимо зв'язки між спорідненими за змістом навчання практичними дисциплінами виконавського типу. Ми розглядаємо їх як близькі за метою, типом навчальної діяльності, завданнями, за проблемами, які вирішуються всіма виконавцями. Це, зокрема, завдання на формування навичок самостійної виконавської інтерпретації, освоєння музичного тексту, а атож – частково – завдання, які стосуються виконавсько-технічного розвитку студентів.

Перші два завдання не викликають запитань, адже ясно, що інтерпретація твору всіх жанрів і різновидів будується на єдиних вимогах щодо загальної й мистецької ерудованості, усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між структурою твору та засобами виразності тощо. Менш явним є спорідненість техніки виконання у співі та грі на різних інструментах: адже між ними є суттєва різниця в технології звукобудування. Тим не менше, звернемо увагу на принципову єдність формування виконавсько-практичних навичок, логіку їх автоматизації, закріплення й утримання в різних ситуаційних моментах, які є типовими для інтонування як в інструментальній, так і у вокальній формах. Підґрунтям їх спорідненості є те, що вони формуються на засадах єдиних психофізичних закономірностей, принципів алгоритмізації й автоматизації виконавських навичок та їх варіативного застосування в різних музичних контекстах.

Отже, міжпредметні взаємозв'язки мають втілюватися в реаліях навчального процесу через визначенні стратегії в досягненні прикінцевої мети – формування готовності студентів до особистісного й фахового самовдосконалення впродовж життєвого шляху через визначення й вирішення спільних «етапно-тактичних» завдань, які стосуються формування певних компонентів фахової компетентності й самостійності студентів. Ці завдання вирішуються на засадах визначення пріоритетних завдань, певного узгодження начального матеріалу, способів його засвоєння, вироблення єдиних принципів у формуванні в студентів готовності до фахового самовдосконалення та уточненні завдань окремих дисциплін у цьому процесі.

Загальним завданням і основою у виробленні загальних вимог щодо активізації особистісно-персоналізованої готовності студентів до фахового самовдосконалення є актуалізація в них мотиваційної сфери та усвідомлення ними значущості цього питання для досягнення конкурентоспроможності й успішності, здатності працювати в майбутніх умовах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, формування готовності студентів до фахового самовдосконалення має здійснюватися на засадах єдності домінантно-персональної готовності та сформованості змістово-діяльнісного блоку, що забезпечує в них здатність до фахово-локальної самостійної корекції й самовдосконалення, до узагальнення набутих навичок та їх застосування в різних формах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Обґрунтування методів формування готовності студентів до фахового самовдосконалення в процесі постановки голосу потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демір, Б. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (5–6), 156–168.
2. Завалко, К. В. (2007). *Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія*. Черкаси: Вид-во від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
3. Кён, Н. Г. (2006). *Стилистическое сольфеджио*. Одесса.
4. Кузниченко, О. В. (2012). *Формування професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04). Луганськ.
5. Тоцька, Л. О. *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.

РЕЗЮМЕ

Толстова Н. М. Методика формування у студентів готовності к професійному самосовершенствованию на занятіях по постановке голоса на основе межпредметных взаимосвязей.

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих учителей музыки к профессиональному самосовершенствованию в процессе обучения пению. Охарактеризованы разные уровни проявления исследуемого феномена: локальный уровень, который реализуется в процессе вокальной подготовки студентов на занятиях по постановке голоса, уровень профессионально-обобщенного проявления готовности к профессиональному самосовершенствованию, личностно-персонифицированная готовность к самосовершенствованию, которая становится доминантной чертой личности и гарантирует её постоянное продвижение в своем профессиональном и личностном развитии.

Раскрыта роль межпредметных связей между занятиями по постановке голоса и комплексом дисциплин учебного плана. Выделены три разновидности их реализации, представлены содержательные характеристики этих взаимосвязей. В числе разновидностей межпредметных взаимосвязей выделены три вектора их образования: вектор музыкально-базового обеспечения вокального образования студентов, который обеспечивается содержанием занятий в цикле музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин; уровень паритетной координации с дисциплинами исполнительского цикла, в процессе которой достигается формирование обобщенных навыков исполнительского характера; уровень использования результатов вокальной подготовки как базовой основы для методической и практической деятельности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: учитель музыки; готовность к профессиональному самосовершенствованию; постановка голоса.

SUMMARY

Tolstova N. M. The method of formation of students' readiness for professional self-improvement at the lessons of voice training on the basis of interdisciplinary connections.

The article considers the problem of training future music teachers for professional self-improvement in the process of learning singing. Different levels of manifestation of the phenomenon under investigation are described: the local level, which is realized in the process of vocal training of students at the lessons of voice training, the level of professional-generalized manifestation of readiness for professional self-improvement, personality-personified readiness for self-improvement, which becomes the dominant personality trait and guarantees its constant advancement in their professional and personal development.

The role of interdisciplinary connections between classes on voice training and the complex of discipline of the curriculum is revealed. Three types of their implementation are distinguished; the content characteristics of these interconnections are presented. Among the varieties of interdisciplinary connections there are three vectors of their formation: the vector of musical-basic provision of vocal education of students, which is ensured by the content of classes in the cycle of musical-theoretical and musical-historical disciplines; the level of parity coordination with the disciplines of the performing cycle, in the process of which the formation of generalized skills of an performing character is achieved; the level of use of the results of vocal training as the basis for the methodological and practical activities of the future music teachers.

Key words: music teacher; readiness for professional self-improvement; voice training.

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:78]:78.087.5

Чень Цзіцзянь

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО МУЗИЧНИЙ ТВІР У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мета статті – розкрити особливості методики педагогічної діагностики цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики в процесі проведення експерименту з формування даної якості у студентів музично-педагогічного фаху. На основі системно-структурного підходу, методу понятійного моделювання та науково-емпіричних методів встановлено критерії оцінки цілісного уявлення про музичний твір (сонорний, темпоритмічний, синтаксичний, ладо тональний, архітектонічний і стильовий). Визначено показники, за якими встановлюється рівень цілісного уявлення про музичний твір за кожним із критеріїв, а саме – чіткість, адекватність, пластичність і ступінь узагальненості. Пропонуються конкретні форми діагностики: анкети, тести, комбіновані завдання, експертиза.

Ключові слова: *вчитель музичного мистецтва, педагогічна діагностика, музичний твір, уявлення, цілісність.*

Постановка проблеми. Учитель музичного мистецтва – професія складна й багатогранна. Вона передбачає розвинені музичні здібності, широку культурну та художню ерудицію, зокрема знання з теорії та історії музики, загальної та вікової психології, педагогіки й методики художньої освіти тощо. Майже на кожному занятті вчителів музики доводиться співати, грати на інструменті, керувати хоровим співом та ансамблевим музикуванням. Для виконання цих складних фахових завдань учитель мусить чітко й повно уявляти собі виконуваний твір у єдності всіх його формальних і змістовних властивостей. Така сама здатність необхідна і для словесних пояснень щодо форми й художньо-образного змісту творів, призначених для слухання та осмислення школярами. Без цілісного уявлення неможливо ані виконання музичного твору на необхідному рівні майстерності, наслідком якого є створення яскравого художнього враження учнів, ані коректна й результативна герменевтика твору. Отже, цілісне уявлення про музичний твір – це необхідний компонент фахової компетентності вчителя музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Даному компоненту приділяється певна увага спеціалістів у галузі музично-виконавського мистецтва. Про важливість відпрацювання досконалого уявлення про музичний твір писали

Н. Арнонкур, Ф. Вейнгартнер, В. Гізекінг, Г. Коган, А. Корто, Л. Маккінон, К. Мартінсен, Г. Нейгауз та багато інших видатних музикантів. Психологічний феномен цілісного уявлення про музичний твір досліджували А. Костюк, Г. Москаленко, А. Муха, Є. Назайкінський, Б. Теплов та інші вчені. У цих дослідженнях звичайно у фокусі уваги знаходяться композиторські уявлення або уявлення слухача. Важливі аспекти аналізу феномену уявлення саме в музичному виконавстві висвітлені в працях С. Вартанова, І. Єргієва, Н. Корихалової, Г. Ципіна та ін.

У музично-педагогічній літературі даному феномену не приділяється великої уваги. Певною мірою проблема формування й розвитку цілісного уявлення про музичний твір вирішується в дослідницьких працях, присвячених виконавській підготовці майбутнього вчителя музики. Пошлемося на роботи А. Козир, В. Крицького, І. Могилевської, О. Олексюк, Г. Падалки. Найближче до питання, яке нас цікавить, підходять автори праць із проблем формування основ музичного мислення, музичної ментальності (дослідження І. Гринчук, Н. Мозгальнової, О. Ребрової), інтонаційних слухових уявлень (Н. Збожимська, Т. Карпенко, С. Науменко), художньо-стильових уявлень (Г. Побережна, О. Щербініна, Чай Пенчен) та інші.

Зовсім мало розроблена методика роботи над формуванням цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики. Тому заслуговує спеціальної уваги робота Лі Ює, у якій феномен уявлення розглядається як атрибут художньо-виконавської інтерпретації творів у процесі навчання майбутніх учителів музики. На думку автора, «Художньо-сміслові уявлення складаються в систему, яка визначається науковцями як “симультанний прообраз музики”, “образ твору у свідомості”, “ідеальне уявлення”» [2]. Зауважимо, що уявлення, за визначенням, є ідеальним феноменом, і воно є не тільки «прообразом», але й образом твору, притому, не тільки симультанним, але також і сукцесивним. Лі Ює слушно підкреслює поліаспектність художньо-сміслових уявлень. На жаль, дослідниця не дуже чітко відокремила аспекти виконавської інтерпретації від аспектів дослідження цього феномену й залишила осторонь важливе питання про музичний твір як об'єкт уявлень інтерпретатора.

Охарактеризованій проблемі, яка вочевидь є гостро актуальною для теорії та методики музичної освіти, присвячено дисертаційне дослідження автора даної статті на тему «Формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики». У попередніх публікаціях уже були висвітлені питання теорії та властивості розробленої методики.

Мета даної статті – розкрити методику педагогічної діагностики цілісного уявлення про музичний твір, яка була апробована в процесі експерименту з формування даної фахової компетентності майбутніх учителів музичної культури.

Виклад основного матеріалу. В основу комплексу діагностичних засобів, так само, як і в основу розробленої методики формування цілісного уявлення про музичний твір, покладено *теоретичну модель* даної складної здатності, яка враховує: а) психологічні процеси, що беруть

участь у створенні музичного уявлення (чуттєве сприйняття, пам'ять, понятійне мислення, уява); б) три рівні цілісності явища – *сингулярність, цілокупність та системна цілісність*; в) три яруси системного устрою музичної форми – сонорний, мовленнєвий і композиційний, кожний із яких має свої компоненти.

На основі даної моделі (тут вона окреслена гранично схематизовано) було визначено шість **критеріїв** діагностичної оцінки уявлення про музичний твір: сонорний, темпоритмічний, синтаксичний, ладотональний, архітектонічний і стильовий. **Показниками** для кожного з цих критеріїв стали такі властивості (вони, зауважимо, іманентні будь-якому уявленню):

а) **чіткість** (усталеність образу музичного твору, яка визначається можливостями її інтонаційного втілення, або знакового відображення);

б) **адекватність** (відповідність між уявленим образом форми та її реальними властивостями, що вимірюються числом помилок допущених при активізації уявлення при звуковому відтворенні музичної форми або при її словесному коментуванні);

в) **пластичність** (релятивна кількісна характеристика спроможності суб'єкта уявлення до трансформації звукового образу та художньої ідеї музичного твору, які потребують «включення» психологічного механізму уяви);

г) **ступінь узагальненості** (міра участі понятійного мислення в утворенні уявного образу твору чи його сторони, яка виражається в одному з трьох умовно виділених рівнів узагальненості: синкретичному образі, цілокупності та синтетичній цілісності).

Для цих показників приймається умовна шкала вимірювання, що має три ступеня: низький, середній та високий. «Нульовий рівень» у даній шкалі є відсутнім, оскільки цілісність (а також її показники), за загально прийнятим визначенням, є атрибутивною властивістю будь-якого уявлення. Зазначимо, що визначені компоненти уявлення досить складно діагностувати. Найбільш простий метод – це запропонувати майбутнім учителям музики анкету, у якій поставлено прямі запитання з приводу кожного з критеріїв і попросити дати власну відповідь, або обрати одну з готових відповідей. Однак, цей метод є найбільш грубим і неоднозначним для діагностичного висновку. Більш ефективними засобами педагогічної діагностики цілісного уявлення про музичний твір є використання навчальних тестів і метода експертних оцінок музично-виконавських дій студентів, у яких об'єктивно проявляється їх цілісне уявлення про музичний твір.

Тепер розглянемо кожний критерій оцінювання цілісного уявлення про музичний твір окремо.

Сонорний критерій оцінки дозволяє визначити здатність майбутнього вчителя музики до цілісного уявлення про матеріал і предметно-речовинні властивості музичного твору. З погляду інтерпретації музичного твору дуже важливим чинником його досконалого виконання є чітке уявлення про якість основного «звукового кольору». Ідеться про фізичний образ звуку, органічно обумовлений його художньо-образним смислом. Якість звуку визначається, насамперед, тембром (спектром

обертонів, комбінаційних тонів і шумових призвуків). Кожний співацький голос і музичний інструмент має свої власні тембральні властивості, які не піддаються кардинальній зміні. Однак, тембральна сторона звучання може варіюватися в досить широкому «полі можливостей» за рахунок нюансування динаміки, артикуляції та агогіки. Отже, одне з перших завдань майбутнього вчителя музики, який приступає до освоєння певного музичного твору – уявити основний, «відправний» характер звуку. Наступне завдання – встановити зони вимушених змін основного характеру звучання (наприклад, унаслідок змін регістру чи типу фактури), а також моменти варіювання звукової фарби, які є бажаними з художніх причин. Окремим завданням можна вважати спрямування уявлення.

Засобами діагностики уявлення про сонорність музичного твору служать анкети й тести. Наприклад, майбутнім учителям музичного мистецтва пропонується таке завдання. Студент має прослухати музичний твір і через декілька хвилин після його завершення відповісти на такі запитання: а) Чи змінювався характер звучання протягом твору? б) Чи спостерігалось повернення початкового характеру звучання після його оновлення? в) Чи весь звуковий матеріал отриманий однаковими засобами гри (співу)? г) Як можна охарактеризувати основний звуковий матеріал твору: як прозорий або непрозорий, однокольниковий або барвистий, блискучий або тусклий, м'який або твердий... (потрібне підкреслити)? д) З яким природним чи штучним матеріалом можна порівняти початковий звуковий матеріал твору: водою, повітрям, камінням, металом, деревом, склом, мармуром, пластмасою, сирим тістом, олією... (потрібне підкреслити)? є) Якщо буде необхідно оркеструвати даний музичний твір, то які інструменти доречно використовувати (для даного фрагменту твору) у функції сольних (мелодичних) і тих, що акомпанують? тощо.

Якщо студент дає, скажімо, негативну відповідь на перше запитання, при тому, що музичний твір містить яскраві колористичні зміни, то це означає, що його уявлення є нечітким, неадекватним, непластичним, окремим синкретичним враженням. Отже, за всіма показниками він отримує «0» балів (низький рівень). Позитивна відповідь дає можливість отримати більш високу оцінку за даним критерієм. Відповіді на запитання «б» і «в» дозволяють оцінити міру адекватності сонорного уявлення як приблизну (1 бал) або високу (2 бали). Запитання «в» дозволяє досліднику оцінити рівень сформованості здатності студента до слухо-тактильно-моторних уявлень, які лежать в основі більш високих рівнів цілісного уявлення про музичний твір. Запитання «г» і «д» виявляють ступінь усвідомленості уявлення, здатність майбутнього вчителя музики до його узагальнення та словесно-понятійної експлікації. Водночас, відповіді на ці пункти тесту свідчать і про ступінь адекватності уявлення, його відповідності реальним сонорним властивостям конкретного музичного твору. Відсутність відповіді на ці запитання оцінюються як «0», відповідь, що підтверджує лише факт рефлексії уявлення – як «1» бал, коректна й повна відповідь дозволяє оцінити її як «2» бали. Запитання «є» спрямоване на виявлення здатності до розумових операцій

студента з отриманим сонорним уявленням про твір, тобто виявляє міру чіткості та ступінь пластичності даного параметру цілісного уявлення. Ескізна усна інструментовка оцінюється одним балом, чітко диференційоване мислене «перефарбування» форми – двома балами.

Другий критерій оцінювання цілісного уявлення про музичний твір, який репрезентує мовленнєвий рівень устрою музичного твору – якість уявлення про його *темпоритмічні властивості*. Це дуже важливий показник рівня сформованості уявлення про музичний твір. Від темпоритму значною мірою залежить уявлення про психологічний стан, емоційний настрій, прагнення учасників музично-мовленнєвої комунікації. У царині темпоритму проявляють себе певні закономірності. Наприклад, кожний досвідчений музикант, обираючи той чи інший темп, користується не тільки позначками композитора чи редактора видання, які є в письмовому тексті твору. Навіть якщо темпові ремарки розташовані дуже щільно в нотах, це ще не гарантує досягнення потрібного уявлення й коректного виконання твору, бо вони не є абсолютно точними. Виконавці орієнтуються, насамперед, на характер ритміки: чим більше тонів, акордів та інших звукових «подій» приходить на одиницю музичного часу, тим повільнішим має бути темп. Якість ритміки музичного мовлення, у свою чергу, залежить від темпу: чим вище темп, тим більш простим, узагальненим стає ритмічний малюнок. Тільки за умов середнього чи повільного темпу ритміка може отримати складну структуру, стати витонченою, примхливою. Щоправда, це лише загальні принципи, втілення яких залежить від багатьох властивостей музично-мовленнєвого процесу, зокрема – від синтаксичної структури. Так чи інакше, розуміння та інтерпретація музичного твору спираються на уявлення про ритм і темп у їх відношенні один до одного.

Діагностика даного уявлення здійснюється за допомогою тестів. Найпростіший тест передбачає прослухування студентом трьох послідовно репрезентованих виконавських версій одного музичного твору (для демонстрації потрібно підібрати високохудожні інтерпретації, які істотно розрізняються темповими рішеннями (скажімо, фінал Фортепіанної сонати ля-мажор В. Моцарта у виконанні Глена Гульда, Фазіля Сая та Лан-Лана). Можливі результати діагностичного завдання: а) відсутність компаративної оцінки («0»), б) нечітка, помилкова диференційована оцінка («1»), в) чітка й повністю коректна порівняльна характеристика темпів («2»). Далі, студент має пригадати й відтворити голосом, або за допомогою інструмента (навіть найпростішого перкусійного) темпи кожної з прослуханих інтерпретацій. Ці версії фіксуються за допомогою звукозапису й потім порівнюються з оригінальними фонограмами. Безпомилкове відтворення темпу свідчить про високий рівень чіткості темпоритмічного уявлення («2» бали); неточний збіг – про середній рівень; принципова помилка – про слабку сформованість даної якості музичного мислення.

Для визначення ступеня узагальненості темпоритмічного уявлення студентам пропонується відобразити ритміку й темпові зміни за допомогою умовного графічного малюнку на папері (на кшталт осцилограми або

кардіограми). Окрім того, майбутній учитель музики має підібрати словесні характеристики до всіх зон стабільного темпу інтонування й усіх моментів темпоритмічних змін. Його зусилля спрямовуються, по-перше, на знаходження вільних асоціативних образних характеристик, по-друге – на виявлення наукових понять, визначаючих певну закономірність темпоритмічної організації. Кожний вектор осмислення темпоритмічного уявлення оцінюється як низький, середній або високий.

Більш складним є тест, що дозволяє встановити міру адекватності уявлення реальним темпоральним характеристикам музичного твору в процесі самостійної роботи майбутнього вчителя музики з нотним текстом. Працюючи з текстом, студент має максимально активізувати своє слухове уявлення й почуття музичного часу. Орієнтуючись на авторські темпові ремарки, ритмічний малюнок мелодичних ліній, щільність фактури й художньо-образний характер музики, він має визначити (без використання метронома): початковий темп, домінуючий темп і зони темпових змін. Результат роботи (насамперед – коректність утвореного уявлення) оцінюється групою експертів.

Ступінь пластичності темпоритмічного уявлення виявляється за допомогою наступного завдання. На етапі закріплення й упевненого відтворення студентом уявлення про темпоритм інтонування перед ним ставиться задача уявити інше співвідношення темпів (зокрема й такого, що має парадоксальний, суперечливий характер). Нерідко, на жаль, це не вдається зробити внаслідок інерційності, неспроможності змінити усталене темпоритмічне уявлення. Частіше студентові вдається лише уявно підсилити ту чи іншу характеристику інтонування (прискорити або уповільнити процес). Утім, у ході діагностичного експерименту деякі студенти виявили здатність до пластичної зміни темпорального уявлення.

Таким чином, уявлення про темпоритм можуть бути кваліфіковані як: а) нероздільно цілісне враження; б) цілокупність образів, закріплених стереотипів темпу окремих ділянок ритмічної структури музично-інтонаційного процесу; в) усвідомленим синтетичним уявленням щодо взаємовідношення ритму й темпу протягом усього процесу інтонування від початку й до кінця музичного твору.

У якості **третього критерію** рівня сформованості цілісного уявлення про музичний твір прийнято здатність майбутнього вчителя музики уявити **синтаксичну структуру музично-мовленнєвого процесу**. Дана структура найбільш повно й безпосередньо виражена в *диференціації мовленнєвих цезур* (зокрема – кадансів) та елементів – музичних фраз і речень.

На практиці в діях музиканта-виконавця синтаксичне уявлення реалізується у *виразному фразуванні*. Фразування – виявляє логіку мовлення. Воно забезпечується динамікою, темпом та артикуляцією. Фразування – центральний, головний «виконавський засіб», головний «інструмент інтерпретатора», який має першорядне образно-виразове значення.

Показниками до даного критерію виступають ті самі властивості уявлення: *коректність (адекватність), осмисленість і пластичність*. Діа-

гностика виявляє три рівня сформованості синтаксичного уявлення про музичний твір. Перший рівень виділяється стихійним фразуванням; другий – розумінням і вдалим відтворенням певних фразових одиниць; третій – усвідомленням художньо-образного смислу всієї синтаксичної структури твору.

Діагностика синтаксичного уявлення опирається на метод, що сполучає слуховий тест з анкетним опитуванням. Перший тест має таку форму: спочатку студенти знайомляться із запитаннями, наведеними в анкеті; потім вони уважно слухають низку коротких фрагментів із музичних творів різного стилю й жанру; за чим переходять до відповіді на запитання анкети. Наприклад, пропонується така низка зразків: фрагмент «А» – народний наспів (українська народна пісня «Стоїть гора високая»), фрагмент «Б» – класичний період (Соната для фортепіано В. А. Моцарта До мінор, К. 457), фрагмент «В» – наскрізна музично-декламаційна форма (Речитатив Цезаря з першого акту опери Г. Генделя «Юлій Цезар»). Кожний фрагмент демонструється двічі. Студентам рекомендується під час прослуховування музичних фрагментів ескізно фіксувати на чернетці власні враження (словами чи графічно). Потім вони мають перейти до формулювання своїх відповідей. Зокрема, майбутні вчителі музики мають відповісти на такі запитання: 1) скільки фраз можна розрізнити в кожному з фрагментів, що прозвучали (вибрати один із варіантів відповіді)? 2) якими засобами досягається ефект фразового розчленування звукового потоку (потрібно підкреслити одну з відповідей: паузування, динаміка, артикуляція, агогіка)? 3) у яких випадках спостерігається простий, а в яких випадках – складний фразовий синтаксис?

Другий тест передбачає роботу з фонограмою та нотним текстом, у якому максимально повно позначені властивості фразування (ліги, динамічні відтінки, темпові вказівки, фермата, люфт-паузи тощо). Для даного тесту краще скористатися непрофесійними фонограмами виконання музичного твору малодосвідченим фахівцем (школяром, студентом). Багато таких прикладів легко знайти в інтернеті, зокрема на порталі YouTube. Після дворазового прослуховування фонограми твору студент має відповісти на такі питання: 1) у яких саме моментах фразування (тобто, озвучена синтаксична структура) розбігається з позначеною в нотах синтаксичною структурою? 2) який варіант фразування є більш переконливим – той, що позначено в нотах, або той, що представив виконавець? 3) якими графічними позначеннями, що стосуються структури фраз і речень, варто доповнити існуючий нотний текст? На підставі відповідей на такі запитання можливо зробити висновок щодо міри чіткості (адекватності) й усвідомленості синтаксичного уявлення майбутнього вчителя музики про форму та мовленнєвий смисл музичного твору чи його фрагменту.

Ще одним методом діагностики синтаксичного уявлення студентів є самостійні творчо-виконавські завдання. Вони мають на меті виявлення ступеню пластичності уявлення й готовності майбутнього вчителя музики до самостійного створення «синтаксичного інтерпретаційного проекту» музичного твору – обов'язкового компонента синтетичної цілісності інтерпретації.

Перше завдання цього тесту полягає у виконанні з листа низки музичних фрагментів, нотний запис яких включає чіткі, недвозначні позначення щодо дій фразування. Фрагменти мають належати різним типам синтаксичної організації, різним жанрам, стилям і типам образності (наприклад, фрагменти із сонати Гайдна Ре-мажор, мазурки Ф. Шопена ля-мінор, фортепіанної п'єси Д. Кабалевського «Клоуни»). Студент спочатку мав зіграти фрагмент «начорно», а потім виконати його відповідно до вимог синтаксично закономірного й виразного інтонування. Друге завдання передбачає самостійну виконавчу роботу студента з невеликим фрагментом музичного твору (наприклад, В. Берд. «Аллеманда королеви»). Згідно із завданням, майбутній учитель музики має придумати й переконливо відтворити на фортепіано 3 різні (в ідеалі – контрастні) версії фразування. Третє завдання передбачає самостійну роботу студента, а саме – підготовку інтерпретаційного «проекту фразування» на основі нотного запису, де немає ніяких вказівок щодо фразування. Для цього завдання також підбираються різностильові й різножанрові твори (скажімо, фрагмент із твору Адама де ля Аля «Гра про Робіна і Маріон», двухголосна інвенція Й. С. Баха (уртекст), п'єса з «Мікрокосмосу» Б. Бартока). Створена в уявленні студента модель фразування озвучується на інструменті (можливі також і завдання даного типу, призначені для вокального виконання). Результати всіх трьох етапів виконання даного тесту оцінюються експертною комісією у складі експериментатора й декількох помічників.

Ладотональний критерій. До найбільш впливових і надійних засобів досягнення композиційної цілісності музичного твору належить ладотональна організація форми. Отже, показовим критерієм цілісного уявлення про музичний твір може бути акустичний та уявний образи ладотонального процесу, а також поняття про його логіку. На дану сторону композиції звертали першорядну увагу Г. Ріман, Е. Курт, Б. Яворський, Б. Асаф'єв та інші музикологи. Австрійський учений Г. Шенкер запропонував досить громіздкий формалізований метод редукції, тобто аналізу форми музичного твору, «продуктом» якого є ладотональна схема, представлена співзвуччями та простішими мелодичними лініями, яка є зручною для узагальнення, порівняння з іншими схемами та запам'ятовування [3]. У нашій роботі ми скористувались ідеєю Г. Шенкера й розробили нескладний практичний метод унаочнення процесу ладотонального розгортання музичної форми. Здатність майбутнього вчителя музики проаналізувати дану сторону композиційної організації музичного твору служить одним із діагностичних тестів оцінювання рівня цілісного уявлення про музичний твір.

Основним засобом оцінки уявлення про музичний твір за ладотональним критерієм є серія тестових завдань. Зауважимо, що в послідовності завдань оцінюються не всі «кроки». Майбутньому вчителю музики пропонується такий тест: А) ознайомитися з нотним записом невеликого музичного твору; Б) проаналізувати його ладотональний план; В) виявити й пояснити (прокоментувати) образно-виражальний смисл фаз і

«поворотних пунктів» даного плану; Г) скласти схему (за принципом Г. Шенкера); Д) відтворити дану схему голосом або на інструменті за допомогою низки акордів (у довільному мелодичному, регістровому й фактурному викладі); Є) виконати те саме завдання в іншій основній тональності (це завдання можна назвати «транспонуванням схеми»); Ж) виконати твір із динамічним, агогічним і артикуляційним підкресленням усіх «реперних точок» ладотонального плану, тобто всіх моментів відхилення, модуляції та кадансування.

Архітектонічний критерій репрезентує найвищий «шар» організації музичної форми, а саме – композиційну структуру, її елементи, конструкції, пропорції частин. Найбільш важливим компонентом композиційного рівня устрою музичного твору є структура, утворена *тематичним матеріалом*. Для діагностики уявлення майбутнього вчителя музики про архітектоніку музичного твору розроблено таке тестове завдання, яке передбачає таку послідовність аналітичних і виконавських дій: А) виявити «будівельний матеріал» композиції (мотиви, теми-фрази й теми-періоди); Б) встановити принципи тематичної композиції та типу (або оригінальну) архітектонічну конструкцію твору; В) виявити прояви принципу симетрії, визначити архітектонічні пропорції композиції (на основі метротектонічного підходу, запропонованого Г. Конюсом [1]); Г) визначити засоби динамічного, артикуляційного, агогічного підкреслення, виділення тематичного матеріалу; Д) охарактеризувати образність кожного з виявлених елементів теми за допомогою наведених словесних виразів, за заданим алгоритмом, або довільно; Є) відтворити в належній послідовності (бажано в потрібному темпі, динаміці та фразуванні) всі тематичні елементи заданого музичного твору за інструментом, або у співі; Ж) уявити повторення тематичного матеріалу, зокрема його точну або динамізовану репризу.

Засобом виявлення міри адекватності архітектонічного уявлення про твір є такий тест: діагност виконує декілька довільно обраних фрагментів композиції в новій послідовності. Студент має впізнати сприйняті тематичні елементи, уявно розташувати їх у правильній послідовності, вказати точно місце кожного фрагменту в композиції, в найкращому випадку – відтворити ці фрагменти в контексті відповідних тематичних розділів. Очевидно, що таке завдання оцінюється об'єктивно й однозначно. Що стосується, наприклад, завдання «Д», а частково й завдання «Ж» з першого архітектонічного тесту, то вони потребують експертної оцінки.

Останній за порядком, але не за значущістю критерій – це уявлення про **стильову цілісність** музичного твору. Даний аспект цілісності пояснюється тим, що будь-який твір мистецтва є елементом культури. З цього слідує, що кожний твір входить до цілокупності всіх художніх текстів даної культури й має з ними зв'язок на рівні музичної мови й художнього жанру, а також явних і прихованих цитувань, запозичень і алюзій, які Ю. Кристева назвала «інтертекстуальністю». На думку музикологів і музикантів-виконавців, головною вимогою до інтерпретації твору є дотримання закономірностей того стилю, до якого належить даний музичний твір. Проблема стильової

єдності й цілісності – одна з найбільш складних у мистецтві музичної інтерпретації. Її рішення передбачає широку культурну обізнаність, ґрунтовні практичні й теоретичні знання музичної літератури. Діагностика здатності студентів до музично-стильових уявлень опирається на виявлення емпіричних знань про формальні властивості музичних стилів (стосовно закономірностей відбору музичного матеріалу, закономірностей музично-інтонаційної мови та композиції, а також на досвід усвідомлення образно-сміслових властивостей, притаманних стильовим системам.

Визначення рівня сформованості даного уявлення опирається на засоби діагностики стильової компетентності, запропоновані Чай Пенченом [4]. Вони включають анкети, тести та творчі вправи, зокрема: а) метод знаходження аналогій до музичного твору в цілому або до його архітектонічних, синтаксичних і музично-інтонаційних елементів (тем, зв'язок, голосів поліфонічної фактури, кадансів тощо); б) метод створення наративної версії музично-драматургічного плану (виявлення «прихованої програми»), надання характеристики «героям» музичної «драми», визначення психологічних модальностей, відповідних музично-мовленнєвому тексту тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Педагогічна діагностика цілісного уявлення про музичний твір, розроблена на основі теоретичної моделі цього феномену, може бути побудована на багатьох критеріях (їх число може перевищувати десятків), які так чи інакше виражають природу й сутність цілісного уявлення про музичний твір. Запропонована в статті методика діагностики опирається на критерії, що є найбільш специфічними та важливими для процесів пригадування, рефлексії, уявного змінювання та фізично реального звукового втілення музичної форми в художній звуковий предмет. Такими критеріями є сонорний, темпоритмічний, синтаксичний, ладотональний, тематичний і стильовий. Єдність і цілісність синтетичного уявлення про музичний твір, у якому поєднуються образи й поняття щодо названих сторін устрою музичної форми, є головною умовою створення синтетично-цілісної системної музично-виконавської версії твору. Показниками для встановлених параметрів стали чіткість, адекватність, ступінь узагальненості цілісного уявлення та пластичність як здатність творчо діяти на основі системного уявлення про музичний артефакт. Діагностика здійснюється за допомогою анкетування, експертного оцінювання інтерпретацій музичних творів і тестування (зокрема, пропонуються навчальні тести, що використовуються в процесі формування того чи іншого компонента уявлення). Отримані діагностичні дані підтвердили доцільність проведення педагогічної діагностики й довели ефективність розробленої методики формування цілісного уявлення про музичний твір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конюс, Г. Э. (1972). Краткое изложение основных принципов теории метротектонизма. *Вопросы музыковедения*, 1. М.

2. Лі Ює (2015). Феномен уявлень у структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць*, 1–2 (5–6), 14–25.

3. Холопов, Ю. Н. (2006). *Музыкально-теоретическая система Хайнриха Шенкера*. М.

4. Чай Пенчен (2014). *Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

РЕЗЮМЕ

Чень Цицзянь. Методика педагогической диагностики в экспериментальной работе по формированию целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыкального искусства.

Цель статьи – раскрыть особенности методики педагогической диагностики целостного представления о музыкальное произведение в будущих учителей музыки в процессе проведения эксперимента по формированию данного качества у студентов музыкально-педагогического профессии. На основе системно-структурного подхода, метода понятийного моделирования и научно-эмпирических методов установлены критерии оценки целостного представления о музыкальное произведение (сонорный, темпоритмичное, синтаксический, строй тональный, архитектурный и стилистический). Определены показатели, по которым устанавливается уровень целостного представления о музыкальное произведение по каждому из критериев, а именно - четкость, адекватность, пластичность и степень обобщенности. Предлагаются конкретные формы диагностики: анкеты, тесты, комбинированные задачи, экспертиза.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, педагогическая диагностика, музыкальное произведение, представление, целостность.

SUMMARY

Chen Jijiang. Method of pedagogical diagnostics of holistic image of the musical work in music teacher's training process.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the pedagogical diagnostics of a holistic image of a musical work in the process of conducting an experiment on the formation of this quality of musical art teachers. On the basis of the system-structural approach, the method of conceptual modeling and empirical methods, the criteria for evaluating the integral representation of a musical work (sonoric, tempo-rhythmic, syntactic, tonal, architectonic and stylistic) have been established. Indicators have been determined, according to which the level of a holistic representation of the musical work is established for each of the criteria, namely: clarity, adequacy, plasticity and degree of generalization. Specific forms of diagnostics are offered: questionnaires, tests, combined tasks, decision of a commission of experts.

Key words: musical art teacher, pedagogical diagnostics, music work, holistic image.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Благова Т. О. Пріоритети професійно-практичної підготовки хореографа в умовах закладів вищої освіти	3
Гордаш А. М. Античні витoki категорії художньої майстерності в сучасному тезаурусі мистецької освіти	11
Ніколаї Г. Ю., Ткаченко І. О. Моделі хореографічної підготовки фахівців у німецькомовних країнах	22
Реброва Г. О. Специфіка економічного контенту мистецької освіти як гуманітарної педагогічної галузі.....	35
Шевченко А. С. Естрадно-джазова освіта в Україні: проблеми розвитку	46
Якуба Ю. В. Теоретичні та методичні аспекти дослідження художньо-творчої діяльності школярів у хореографічному колективі.....	54

РОЗДІЛ ІІ. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ду Ханьфен Діагностика готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва дитячим інструментальним ансамблем	63
Жень Сінь Ян Зміст і компонентна структура художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики.....	76
Лю Сянь Екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.....	84
Магда П. М. Діагностика рівня сформованості комунікативності, креативності, біоетики в майбутніх учителів музики	95

РОЗДІЛ ІІІ. ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Економова Е. К. Взаємодія в тріаді «педагог – співак – концертмейстер» як інструмент підготовки співаків до концертно-камерної діяльності	103
Мен Сіан Ментальні ресурси формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу	114

Чжан Лянхуа Педагогічні умови формування праксеологічних умінь студентів факультетів мистецтв на заняттях з постановки голосу.....	122
Чжу Пен Принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	130
Ши Цюбо Методичне забезпечення формування художньо-естетичного смаку студентів факультетів мистецтв у процесі вокального навчання	141

РОЗДІЛ IV. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

Гулей О. В. Категорія «колір» у змісті навчання декоративно-прикладному мистецтву майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.....	150
Жулінський М. В. Вивчення композиції в закладах вищої освіти мистецького профілю на прикладах творчості Валентина Серова.....	157
Капран О. В. Роль колірної гармонії в художньому проектуванні одягу.....	165
Садовський О. В. Художник і споживачі його творчості: проблема глядача.....	173

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Лі Жуйцін Критеріально-рівнева характеристика розвиненості музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання	180
Толстова Н. М. Методика формування готовності студентів до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу на засадах міжпредметних зв'язків	189
Чень Цзіцзянь Методика педагогічної діагностики в експериментальній роботі з формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музичного мистецтва	197

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Благова Т. О. Приоритеты профессионально-практической подготовки хореографа в условиях учреждений высшего образования	3
Гордаш А. Н. Античные истоки категории художественного мастерства в современном тезаурусе художественного образования	11
Николаи Г. Ю., Ткаченко И. А. Модели подготовки специалистов-хореографов в немецкоязычных странах	22
Реброва А. А. Специфика экономического контента художественного образования как гуманитарной педагогической отрасли	35
Шевченко А. С. Эстрадно-джазовое образование в Украине: проблемы развития.....	46
Якуба Ю. В. Теоретические и методические аспекты исследования художественно-творческой деятельности школьников в хореографическом коллективе	54

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ду Ханьфен. Диагностика готовности будущего учителя музыкального искусства к руководству детским инструментальным ансамблем	63
Жень Синь Ян. Содержание и компонентная структура художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки	76
Лю Сянь. Экстраполяция методического наследия фортепианной педагогики в фортепианно-исполнительскую самоподготовку будущих учителей музыкального искусства	84
Магда П. Н. Диагностика уровня формирования коммуникативности, креативности, биоэтики у будущих учителей музыки	95

РАЗДЕЛ III. ВОКАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Экономова Э. К. Взаимодействие в триаде «педагог – певец – концертмейстер» как инструмент подготовки певцов к концертно-камерной деятельности.....	103
Мэн Сиан. Ментальные ресурсы художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала	114

Чжан Лянхуа. Педагогические условия формирования праксеологических умений студентов факультетов искусств на занятиях по постановке голоса	122
Чжу Пэн. Принципы и педагогические условия формирования художественно-исполнительского опыта будущих специалистов по музыкальному искусству в процессе вокальной подготовки	130
Ши Цюбо. Методическое обеспечение формирования художественно-эстетического вкуса студентов факультетов искусств в процессе вокального обучения.....	141

РАЗДЕЛ IV. НАУЧНЫЕ ПОИСКИ В СФЕРЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

Гулей О. В. Цвет как составляющая профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства.....	150
Жулинский Н. В. Изучение композиции в учреждениях высшего образования художественного профиля на примерах творчества Валентина Серова	157
Капран О. В. Роль цветовой гармонии в художественном проектировании одежды.....	165
Садовский А. В. Художник и потребители его творчества: проблема зрителья.....	173

РАЗДЕЛ V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Ли Жуйцин. Критериально-уровневая характеристика развитости музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения.....	180
Толстова Н. М. Методика формирования у студентов готовности к профессиональному самосовершенствованию на занятиях по постановке голоса на основе межпредметных взаимосвязей.....	189
Чень Цзицзянь. Методика педагогической диагностики в экспериментальной работе по формированию целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыкального искусства.....	197

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ART PEDAGOGY

Blahova T. O. Priorities of professional-practical training of the choreographer in conditions of institutions of higher education.....	3
Gordash A. N. Ancient sources of the category of artistic mastery in modern thesaurus of artistic education.....	11
Nikolai H. Yu., Tkachenko I. O. Models of specialists-choreographers training in german-speaking countries	22
Rebrova A. A. The specifics of the economic content of artistic education as a humanitarian pedagogical branch.....	35
Shevchenko A. S. Pop-jazz education in Ukraine: problems of development	46
Yakuba Yu. V. Theoretical and methodological aspects of research of artistic-creative activity of schoolchildren in the choreographic collective.....	54

SECTION II. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER

Do Hanfeng. Diagnostics of the future musical art teacher's readiness for leading the children's instrumental ensemble	63
Ren Xin Yang. The content and component structure of the artistic and value attitude of future music teachers.....	76
Liu Xan. Extrapolation of the methodological heritage of piano pedagogy in piano-performing self-training of the future teachers of musical art	84
Magda P. M. The diagnostics of the level of formation of communication skills, creativity, bioethics in the future music teachers.....	95

SECTION III. VOCAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Ekonomova E. K. Interaction in the triad “teacher – singer – concertmaster” as a tool for preparing singers for concert-chamber activity	103
Maine Sian. Mental resources of the artistic-communicative experience of the future vocal teachers	114

Zhang Linhua. Pedagogical conditions of formation of praxeological skills of students of faculties of arts at voice training classes.....	122
Zhu Peng. Principles and pedagogical conditions for the formation of artistic-performing experience of the future musical art specialists in the process of vocal training	130
Shi Tsyubo. Methodological provision of artistic-aesthetic taste formation of students of arts faculties in the process of vocal training	141

SECTION IV. SCIENTIFIC SEARCH IN THE SPHERE OF FINE ART AND DESIGN

Gulei O. V. Color as part of vocational training of the future teacher of the fine arts	150
Zhulinskyi M. V. Studying the composition in the universities of artistic direction on the examples of Valentin Serov's creativity.....	157
Kapran O. V. The role of the color harmony in the artistic clothing design	165
Sadovskii O. V. The artist and consumers of his work: the viewer's problem.....	173

SECTION V. METHODS OF TEACHING ART SUBJECTS

Lee Ruiqing. Criteria-level characteristics of development of musical-aesthetic taste of teenagers in the process of learning singing.....	180
Tolstova N. M. The method of formation of students' readiness for professional self-improvement at the lessons of voice training on the basis of interdisciplinary connections	189
Chen Jijiang. Method of pedagogical diagnostics of holistic image of the musical work in music teacher's training process	197

АВТОРИ НОМЕРУ

Благова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гулей Ольга Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гордаш Андрій Миколайович – викладач образотворчого мистецтва Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського; аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ду Ханьфен – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Економова Еліна Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сольного співу Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової

Жень Сінь Ян – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Жулінський Микола Васильович – Заслужений діяч мистецтв України, член Національної спілки художників України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Капран Оксана Володимирівна – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Лі Жуйцін – аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу, диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Лю Сянь – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Магда Поліна Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки й методики професійної та технологічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Мен Сіан – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Ніколаї Галина Юрївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Реброва Ганна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Садовський Олександр Васильович – Народний художник України, доцент кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ткаченко Ірина Олександрівна – аспірант кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Толстова Наталя Михайлівна – викладач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чень Цзіцзянь – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чжан Лянхуа – магістрант кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Чжу Пен – магістрант кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Шевченко Анастасія Сергіївна – аспірант кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ши Цюбо – магістрант кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Якуба Юлія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**
(Current issues of art education)

Збірник наукових праць
Випуск 1 (11)
Виходить двічі на рік

Засновник
**Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012

Відповідальний за випуск *В. І. Шейко*
Комп'ютерна складання та верстання *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 10.05.2018.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,56. Ум. фарб.-відб. 12,56.
Обл.-вид. арк. 14,26. Вид. № 61.
Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, Суми, Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

- - -