

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

***Розвиток творчого потенціалу
майбутніх фахівців мистецьких дисциплін
як фактор їх професійної самореалізації***

Колективна монографія

БЕРДЯНСЬК – 2019

УДК 378.091.2:7.071-057.86

Р64

Рецензенти:

ЩОЛОКОВА Ольга – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки мистецтв та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

ФЕДІЙ Ольга – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

КОВАЛЬ Людмила – докторка педагогічних наук, професорка, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Рекомендовано до друку

вченою радою Бердянського державного педагогічного університету

(протокол № 6 від 26 грудня 2019 р.)

Автори:

Світлана СОЛОМАХА (1.1.), Юлія ГРИЩЕНКО (1.2.), Мирослава BOBK (1.3.), Наталія ФІЛІПЧУК (1.4.), Анетта ОМЕЛЬЧЕНКО (1.5.), Віра БУРНАЗОВА (1.6.), Олена БУЗОВА (1.7.), Вікторія ГРИГОР'ЄВА (1.8.), Павло КОСЕНКО (1.9.), Юрій СМАКОВСЬКИЙ (1.10.), Світлана СЕРГІЄНКО (1.11.), Вікторія БАКУМ (1.12.), Олена МАРТИНЕНКО (2.1.), Юлія ТАРАНЕНКО (2.2.), Олена ЄМЕЛЬЯНОВА (2.3.), Олег ПЕТРИК (2.4.), Наталя КРИВУНЬ (2.5.), Олена ШАБАЛІНА (2.6.), Марина ПОГРЕБНЯК (2.7.), Тетяна МЕДВІДЬ (2.8.), Тетяна СЕРДЮК (2.9.), Руслан ПАВЛЕНКО (2.10.)

Р64 Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації : колективна монографія / Мартиненко О. В. та ін. ; за ред. А. І. Омеляченко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. – 361 с.

ISBN 978-966-197-690-9

У монографії висвітлено результати наукових досліджень колективу науковців кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету та споріднених кафедр інших університетів, здійснених за широким колом актуальних питань педагогічної та мистецької освіти.

Рекомендовано для викладачів і здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти і культури, слухачів інститутів післядипломної освіти, аспірантів, докторантів, учителів закладів загальної середньої освіти та позашикільних закладів освіти; усіх, кого цікавлять проблеми мистецької освіти.

УДК 378.091.2:7.071-057.86

ISBN 978-966-197-690-9

© Колектив авторів, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ БАГАТОРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	7
1.1. Світ естетичних цінностей у світоглядній аксіосфері вчителів мистецьких дисциплін.....	7
1.2. Етико-естетичні вектори професійного й особистісного розвитку педагога в теоретичному дискурсі.....	24
1.3. Аксіокультурний потенціал української фольклористики в контексті розвитку особистості.....	39
1.4. Потенціал музейної педагогіки у формуванні національних цінностей особистості.....	51
1.5. Теоретико-методологічні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	62
1.6. Виконавська самостійність у системі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	73
1.7. Емоційно-образні паралелі в різних видах мистецтва як фактор активізації естетичного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.....	89
1.8. Становлення суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.....	100
1.9. Ситуація успіху як складова особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.....	110
1.10. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в системі професійної підготовки.....	121
1.11. Особливості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	137
1.12. Особливості роботи концертмейстера та його виконавські завдання.....	151
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	164
2.1. Вектори успішної підготовки фахівців хореографічного профілю.....	164
2.2. Інноваційні освітні технології в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії.....	190
2.3. Музичне мистецтво як засіб розвитку творчої уяви майбутніх учителів хореографії.....	213
2.4. Формування художньо-естетичної культури майбутніх педагогів-хореографів.....	225
2.5. Танцювальна терапія як інновація в професійній підготовці	

майбутніх учителів хореографії.....	244
2.6.Хореодослідження як досвід творення східноєвропейського сучасного танцю.....	260
2.7. Загальноестетичні засади та світоглядні ідеї художньої культури Європи кінця XIX – поч. XXI ст. як передумови виникнення нових напрямів театрального танцю.....	292
2.8. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії методом проєктів в умовах вищої школи.....	308
2.9. Інноваційні практики у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії.....	323
2.10. Інноваційні засоби контролю самостійної роботи майбутніх учителів хореографії на прикладі дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю».....	343
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	356

ПЕРЕДМОВА

Монографія «Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації» містить результати п'ятирічної співпраці викладачів кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, учених Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України та споріднених кафедр інших закладів вищої освіти. Дослідження складається з двох розділів: «Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах багаторівневої системи освіти» та «Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів хореографії в закладах вищої освіти».

У монографії висвітлено український досвід підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти, подано її концептуальні засади. Кожен з розділів має завершений характер і складається з теоретичного аналізу означеної проблематики та її стану в сучасній освітній практиці, узагальнених висновків та методичних рекомендацій, інформації щодо подальшого поглибленого вивчення окремих питань з певної теми.

Так, у першому розділі монографії презентовані висновки досліджень з мистецької та музичної освіти: обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів мистецьких дисциплін; визначено ефективність виконавської самостійності майбутніх фахівців музичного мистецтва під час інструментальної підготовки в системі формування професійних компетентностей; розглянуто естетичні цінності у світоглядній аксіосфері вчителів мистецьких дисциплін, аксіокультурний потенціал української фольклористики в контексті розвитку особистості, потенціал музейної педагогіки у формуванні національних її цінностей; окреслено етико-естетичні вектори професійного й особистісного розвитку

педагога; розкрито особливості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та подальшої професійної діяльності тощо.

У другому розділі представлені результати досліджень з хореографічної освіти: висвітлені питання формування художньо-естетичної культури майбутніх педагогів-хореографів, фахових компетентностей методом проєктів в умовах вищої школи; охарактеризовано вектори успішної підготовки фахівців хореографічного профілю; запропоновано інноваційні освітні технології, засоби контролю самостійної роботи в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії, здійснено пошук нових тенденцій розвитку українського сучасного танцю; репрезентовано власні результати застосування методів арт-терапії на заняттях у дитячих хореографічних колективах та ін.

Результати науково-прикладних досліджень пройшли апробацію на міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах, висвітлені в збірниках наукових праць України та Європейських країн і широко впроваджуються в дошкільних, шкільних, позашкільних закладах освіти, ЗВО.

Монографія «Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації» буде корисною та цікавою викладачам і здобувачам мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти і культури, слухачам інститутів післядипломної освіти, аспірантам, докторантам, учителям закладів загальної середньої освіти та позашкільних закладів освіти; усім, кого цікавлять проблеми мистецької освіти.

РОЗДІЛ 1.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В УМОВАХ БАГАТОРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

1.1. Світ естетичних цінностей у світоглядній аксіосфері

вчителів мистецьких дисциплін

Головним завданням закладів вищої педагогічної освіти є задоволення потреб суспільства у кваліфікованих педагогічних кадрах, підготовка яких здійснюється за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей. Учитель, згідно з Концепцією нової української школи, покликаний знайти відповіді на виклики епохи й повернути учнівську і студентську аудиторію в лоно класичного наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства. Підготовка майбутнього вчителя спрямовуються на формування повноцінного суб'єкта європейського культурного простору.

Освоєння культури в педагогічній діяльності й освіті передбачає розгортання творчих потенціалів особистості – від створення педагогічних теорій, відкриття педагогічних і організаційних закономірностей культури до пошуку нестандартних проявів культури в усіх її аспектах, здатності орієнтуватися на культурні зразки поведінки. У цьому виявляється сутність культуротворення в освіті, що спрямовує майбутніх учителів на пошук форм, методів, технологій організації педагогічної діяльності, сповненої культурними смислами.

Завданням учителів мистецьких дисциплін у новій українській школі є формування в учнів «обізнаності і самовираження у сфері культури, здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно

виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, що передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [1]. Творча діяльність учителів мистецьких дисциплін створює мистецьке поле, яке допомагає створити аксіосферу особистості у вигляді ціннісних уявлень, оцінок, смаків, ідеалів, норм, канонів, моделей поведінки, психологічних механізмів дій тощо, які носять гуманістичний характер і відіграють роль світоглядних життєвих орієнтирів особистості.

Метою діяльності вчителів мистецьких дисциплін відповідно до Концепції загальної мистецької освіти є виховання в учнів ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньої свідомості, здатності до художньо-творчої самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні, а також формування естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду особистості [12].

Сучасні наукові джерела з естетики, культурології, мистецтвознавства, мистецької освіти, педагогіки широко використовують поняття «художньо-естетична культура». У цьому випадку мова йде не про всю естетичну культуру, усі мистецькі явища того чи іншого етапу культури, а тільки про естетично значуще ядро (або поле) художньої культури, тобто про сукупність суто художніх феноменів мистецтва, у той час як «художня культура традиційно охоплює поле мистецтв, включаючи й їх нехудожні, позаестетичні компоненти» [2, с. 36].

У мистецтві естетична свідомість виражається в найбільш концентрованому вигляді. Мистецтво – головний, проте далеко не єдиний носій естетичного в культурі. Їм практично охоплені тією чи іншою мірою всі феномени, і, навіть більше, естетичним началом просякнута вся цивілізація, тобто воно супроводжує фактично будь-яку діяльність. Естетичні погляди, судження, переживання передбачають конкретно почуттєву, образну форму. «Естетичний зміст, – зазначає О. Буров, – починає розкриватися у предметній

формі (як це відбувається й у логічній формі пізнання), але тільки в єдності з конкретно-чуттєвим вираженням він може бути естетичним і тим самим якісно своєрідним. Ця якісна особливість виявляється на самому початку естетичного освоєння дійсності. Естетичне сприйняття, будучи спрямованим на зовнішні ознаки предмета, поступово поглиблюється, виявляючи специфічний зміст, яке, разом з тим, не абстрагується, не відділяється від конкретно-чуттєвої форми предмета, а міститься в ній... Але це доводить, що мистецтво має естетичну природу, засновану на естетичному відношенні людини до дійсності» [1, с. 71].

Сфера мистецтва – це сфера естетичної свідомості. Оскільки сфера художньої свідомості обумовлюється естетичною свідомістю, «крізь призму якої переломлюються не тільки відображена дійсність, а й зміст різних форм людської свідомості, то всі види людської діяльності, типи відношення особистості до світу, які моделюються мистецтвом, беруться в їх естетичному значенні» [17, с. 136].

Отже, розвиток світоглядної аксіосфери особистості є, перш за все, процесом формування й розвитку естетичної свідомості особистості, усіх її структурних елементів: художньо-естетичних почуттів, потреб, смаків, ідеалів, оцінок, ціннісних орієнтацій тощо. Водночас художня свідомість активує в собі як процес створення, так і сприйняття цінностей мистецтва, тому всі форми естетичної свідомості, які діють у художній сфері, визначаються специфікою вираження дійсності в художньо-образній формі. Художній образ включає досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин і виражає значний діапазон поглядів та знань. У цьому зв'язку до предмета естетики належить включити такі складові, як художнє сприймання, художня оцінка, художні засоби, художній смак.

Діяльність викладачів мистецтва створює підґрунтя для формування аксіологічного ставлення до мистецтва й орієнтації особистості у світі духовних цінностей. «Досліджуючи витончені діалектичні відносини між істиною, добром і красою, – пише Л. Столович, – філософія знайшла для них

єдиний загальний знаменник – поняття «цінність». Адже добро – це моральна цінність, краса – естетична, істина – цінність пізнавальна. Істина тісно пов'язана із добром, а краса – з добром і істиною, хоча зв'язки між ними надзвичайно багатоманітні» [21, с. 6].

Усе це втілюється в категорії «художнє», яка дуже тісно пов'язана з поняттям «художня форма». На думку Л. Столовича, в естетиці формі, у тому числі й художній, здавна відводилась значна роль як естетичній цінності. Справжні естетичні цінності є завжди гуманістичними. Це обумовлюється не тільки комплексністю значень естетичної цінності, але й загальнолюдським характером її значень – «форма тому й відіграє таку роль в естетичній цінності, що тільки вона в своїй унікальності й неповторності здатна втілювати унікальні й неповторні комплекси значень естетичної цінності, що складають її зміст» [20, с. 194]. Специфіка і діалектична єдність естетичної та художньої цінності виявляються в художній формі, тому варто розглянути категорії «естетичне» і «художнє» в їх взаємозв'язку.

Естетичне вираження притаманне, перш за все, і в найвищій мірі, мистецтву, оскільки воно, зокрема, заради цього й отримало буття. Фактично всі багатоманітні художні мови мистецтва виникли для реалізації естетичного (= художнього) вираження. Образи і художні символи мистецтва – найбільш концентровані, максимально насичені естетичною енергією феномени [2, 76].

Мистецтво як художня діяльність виявляє зворотній вплив на естетичну. Так, на думку Г. Гадамера, «великі художні досягнення сходять у споживацький світ і беруть участь в естетизації середовища. Не тільки сходять і розповсюджуються, розбираються, забезпечуючи тим самим певну стильову єдність світу, що перетворюється людиною...» [4, с. 274].

Так, Ю. Буров, виходячи з етимології терміна «естетика» як чуттєвого сприйняття, споглядання, визначив предметом естетики співвідношення естетичного і художнього. На думку філософа, якщо предметом естетики в усі часи були краса (естетичне) і мистецтво (художнє), то неможливо взагалі

розмежовувати ці поняття. «Якщо визнати, що мистецтво є найбільш концентрованим вираженням естетичного відношення людини до дійсності, то зв'язок естетичного й мистецтва стає природним, двохпредметність зникає й ніяке розмежування на дві науки є неможливим» [1, с. 34].

Предметом естетики є закономірності освоєння людиною об'єктивних естетичних явищ дійсності, емоційно-образне відношення людини до них, їх закономірності і творчість за законами краси, включаючи художню творчість. Ю. Буров переконливо доводить, що основним критерієм художності мистецького твору є естетичне враження, яке твір справляє на слухача, глядача і, «якщо цього немає, то сміливо можна казати, що це не художній твір» [1, с. 74]. Естетичне враження від художнього твору є складним процесом емоційного сприйняття, що породжує естетичну оцінку, естетичне відношення, естетичне почуття і є рухом від форми твору до його змісту. Ю. Буров не ототожнює почуття і відношення, а, навпаки, розглядає естетичне відношення як відображувальний зв'язок суб'єкта і об'єкта, а естетичне почуття як суб'єктивне вираження цього відношення [1, с. 96].

Естетична свідомість зумовлена естетичною діяльністю, яка є процесом створення естетичних цінностей, зумовлює естетичні відношення, що відображають форми і прояви людської діяльності, детерміновані естетичною потребою. На думку М. Кияшенка, більшість людей ототожнює естетичне й художнє, оскільки обидва цих види творчості націлені на досягнення досконалості, гармонії та краси. Насправді, переконує М. Кияшенко, у власне естетичному відношенні «естетичне» і «художнє» – далеко не тотожні явища ані за сутністю, ані за об'ємом, ані за способом виявлення. *Естетичне* – це вся сукупність людської взаємодії і відносин зі світом, що націлені на досягнення гармонії з Природою, Космосом, Соціумом або Кожного з будь-яким Іншим. Для цієї взаємодії не має значення, здійснюється вона на матеріальному, фізичному або ідеальному, духовному рівні та якими засобами й у чому реалізуються результати. Тут важливо, щоб результати було здійснено,

виражено й закріплено у досконалій, гармонійній і прекрасній формі, яка б викликала в людей почуття радості, естетичного задоволення, відчуття насолоди естетичного смаку від результату творчості.

Художнє ж є значно вужчим явищем, оскільки воно є проявом естетичної людської творчості у сфері мистецтва, основною метою якого є досягнення духовного результату незалежно від використаних митцем засобів реалізації задуму. У таких видах мистецтва, як музика, театр, кінематограф, балет, танець, сама людина є матеріалом і засобом створення художнього образу, адже, використовуючи своє тіло, пластику, голос, міміку, нервові, фізичні і психічні можливості, волю і розум, митець прагне викликати у глядачів або слухачів лише духовні переживання, хвилювання, насолоду або страждання, викликані дією сприймання художнього твору [11, с. 48].

Тож, визначаємо: *естетичне передує художній діяльності, а в художній естетичне набуває свого вищого втілення, у ній закріплюються вищі досягнення й тенденції естетичної діяльності.*

У повсякденній реальній людській життєдіяльності естетичне й художнє взаємодіють, як припускає М. Каган, на трьох рівнях: на рівні свідомості, що охоплює всі процеси психічного життя, на рівні практичної діяльності людини й на рівні виховання й освіти особистості. Ці три рівні є взаємозалежними, оскільки їх поєднує поняття культури в широкому розумінні, зокрема художньої. Чим вище рівень освіти й виховання, тим вище рівень культури особистості, її естетичної свідомості й тим естетичнішим є результат її творчості за умови мотивації людини діяти за законами гармонії, краси, досконалості. Прагнення до естетичної довершеності у будь-якій діяльності активує природні задатки та здібності особистості, формує, загартовує, відшліфовує її характер, укріплює волю, загострює почуття. У створенні естетичного ідеалу стають надзвичайно значущими естетичне чуття й смак. За цих умов виникає взаємопроникнення чуттєвого реагування й інтелектуального осмислення власних реакцій і відчуття взаємодії із світом. Це шлях чуттєвого,

розумового й вольового збагачення, тобто духовного зростання. Він супроводжується естетичним переживанням і творчим злетом, вищим проявом якого є екстатичний стан, який відчуває особистість, коли долає власний поріг можливостей, утверджуючи власне «Я» [7, с. 79].

М. Каган трактує сутність художнього світогляду як особливого художньо-образного способу опанування світу, ґрунтуючись на позиціях діяльнісного підходу. Виокремлюючи чотири основних першоелементи людської діяльності (пізнання, ціннісна орієнтація, спілкування та перетворення реальності), що стають системоутворюючою силою культури, він виявляє їх зв'язок у синкретичному субстраті художньої діяльності. Так, у мистецтві одночасно представлені пізнавальна (знання реального світу), ціннісно-орієнтаційна (оцінка життєвих явищ художником), конструктивна (кольорові, звукові, пластичні образні композиції – результат перетворення природних форм буття матерії) та комунікативна (знакові системи як спосіб передачі духовного змісту твору людям) складові культури.

Таким чином, художній світогляд дійсно є цілісним відображенням онтологічної системи людського буття. Однак, зазначає дослідник, художній світогляд не є точною фіксацією всього того, що міститься в культурі. Він спрямований на вираження її сутності, яка знаходить свій прояв у своєрідності притаманних їй образів світу та людини. Відповідно він починає відігравати роль «коду», який дозволяє проникнути в глибинну сутність культури, що репрезентується в художній інформації [8, с. 171].

Отже, можна погодитись із М. Каганом, який стверджує, що «в естетичному переживанні ми розчиняємось у предметі, який переживаємо, а в художньому переживанні – вторгаємось своєю творчо-пізнавально-оціночною енергією у відтворювальне життєве явище й відтворюємо себе в його образній моделі» [7, с. 204]. Це творче «опредмечування себе» і є перетином естетичного й художнього, овіяних творчою енергією, яка у кульмінаційний момент сприйняття художнього твору підіймає сприймаючого до власної

творчості. Оскільки незалежно від естетичного та художнього рівня розвитку людини кожний глядач або слухач є співтворцем будь-якого мистецького твору.

Естетична свідомість є формою суспільної свідомості, що відображає навколишній світ, різносторонню діяльність людини, продукти її діяльності, витвори мистецтва в уявних і оцінюваних образах. Специфічна особливість естетичної свідомості виявляється в тому, що взаємодія людини й об'єктивної дійсності переживається, оцінюється і мислиться тут суто індивідуально з погляду відношення до історично детермінованих ідеалів втілення краси і прекрасного в реальному житті і мистецтві.

Це має основу в психофізичній і соціальній природі людини. Складне за своєю структурою утворення естетичної свідомості ґрунтується на естетичному відношенні людини до дійсності. Воно належить до сфери духовних відносин між людиною і зовнішнім світом і обов'язково містить в собі елемент узагальнення, що виражається в емоційно-чуттєвому переживанні. Естетичне відношення і на рівні найпростіших, і навіть неусвідомлених реакцій, і на рівні найглибших переживань є виявом зв'язку особи і суспільства. Сфера естетичного відношення не обмежується мистецтвом, але в мистецтві воно відіграє визначну роль. Саме через естетичне відношення в образах мистецтва втілюються філософські узагальнення, моральні ідеали, суспільні і політичні ідеї, наукові і естетичні концепції тощо.

Своїм фундаментом естетичне відношення має те, що викликає, як писав І. Кант, вільну гру «уяви, відчуттів і розуму» поєднання змістовних виразно-образотворчих форм, які люди розрізняють в тій, що оточує їх, природній і суспільній реальності, де важливу роль грає й історично детермінований суб'єктивний чинник. До нього відносяться естетичні оцінні думки, закони, що відкриваються людьми, краса, що створює естетичний ідеал. Естетична свідомість за своїм складом і структурою представляє сходи, що як би підіймаються вгору, створюючи його частини: естетичні емоції, відчуття,

сприйняття, смаки, потреби, ідеали, погляди, категорії й теорії, а між собою взаємозв'язані і взаємозалежні. Цілком зрозуміло, що при цьому в естетичному відношенні в рівній мірі переживаються й оцінюються як позитивні сторони дійсності, так і негативні. Естетичні відчуття формують відповідні потреби, які регулюють той, що діє на початковій стадії, стихійно розвивається, але так чи інакше впорядкований смак [10, с. 172–173].

Щось подібне відбувається і з тими ідеальними уявленнями, які усвідомлюються і систематизуються як історично конкретний естетичний ідеал. Сама по собі свідомість, пов'язана з певною уявністю естетичного ідеалу, вкрай багатозначна, проте вона здатна отримати логічне й однозначне оформлення на інтелектуальному рівні естетичних поглядів і теорії. Останні безпосередньо співвідносяться не тільки з відчуттями, але й зі світоглядом людей та існують в руслі естетичних категорій, які охоплюють як найбільш загальні прояви естетичного в житті й мистецтві, так і саму область естетичної свідомості. В орбіті естетичної свідомості можливі самі різноманітні прямі й зворотні зв'язки між складовими його почуттєвими і раціональними ступенями. Так, світогляд, що спирається на почуттєві реакції людини, формує переконання особи, впливає на смак, багато в чому визначає установки творчого методу. Так само образи, що чуттєво сприймаються, коректують ті відвернуті ідеї, які входять до ідеалу і матеріалізуються в художніх творах [13, с.154-155].

А. Канарський визначає чуттєвість (естетичне) як історично обумовлений спосіб індивідуального сприйняття досвіду культури, процес самоствердження людини. В індивідуальному «входженні» до світу культури чуттєвість відіграє важливу роль: світовідчуття, світопереживання та світосприйняття як світоглядні модуси дозволяють гармонізувати особистісні та загальнокультурні означення. «Чуттєвість – це точка збігання загального, індивідуального та особистісного, у якій безпосередність «тут та зараз-буття» становлять живий досвід перебування людини у культурі» [9, с. 352].

І. Зязюн бачить закономірність зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм і всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім, через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей. «На відміну від звичайного образу, – пише І. Зязюн, – що виникає в процесі відображувальної діяльності вищої нервової системи на ступені чуттєвого пізнання, художній образ є результатом складної аналітико-синтетичної діяльності з участю вищого ступеня пізнання – абстрактного мислення. Він несе у собі одночасно і глибокі думки, і живе бачення світу, він містить у собі величезну пізнавальну можливість. Митець утілює в художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, і тому художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, сущого і бажаного, реального та ідеального, він є єдністю відтвореного, поясненого й оціненого» [18, с. 79].

Показником розвитку естетичної свідомості, загальної естетичної та художньої культури особи і суспільства є розвиток та формування естетичних почуттів та потреб, які народжуються у спогляданні навколишньої краси, збагачуються і розвиваються при засвоєнні творів мистецтва у переживанні в формі художнього образу як концентрованого вираження соціальної норми естетичного. Вони включають оцінку мистецького твору згідно з суспільним та особистим естетичними ідеалами, що дістає своє втілення в судженні смаку (у художньому смаку, зокрема, як у вищій формі естетичного смаку). «У мистецтві міра предмета виражена у формі, – пише О. Семашко, – (за допомогою пізнання і переживання форми відбувається досягнення сутності), а усвідомлення краси відбувається за її відповідністю мірі людини. Широко розуміючи визначення ...смаку як виразника співмірного і доцільного, ми вбачаємо у співмірності в мистецтві відповідність форми змістові (художньо-

естетична характеристика), а в доцільності – відповідність гармонії мистецтва мірі людини, її запитам і потребам» [19, с. 30].

Як активний вияв естетичного відношення, смак відбиває властиві естетичній свідомості суперечності суспільного та індивідуального, раціонального і чуттєвого. Ці суперечності знімаються в процесі естетичної та художньої діяльності людини, зокрема у мистецькій діяльності, що містить у собі творчі начала та інтуїцію узгодженості художньої форми за рахунок вираженості світогляду митця у творі мистецтва. Різноманітність смаків, їх суперечність дозволяє виробити інтегральний, загальнозначущий еталон естетичних та художніх уподобань людей у вигляді естетичного ідеалу як уявлення про досконалу красу, гармонію людських стосунків, мету духовного зростання особистості. Смак особистості, який завжди співвідноситься з естетичним ідеалом, є критерієм естетичної та художньої оцінки – мірилом прекрасного в естетичному й художньому явищі.

«У цілому, – пише І.А. Зязюн, – можна говорити про Красу, прекрасне як про позитивну загальнолюдську цінність, як сферу свободи духу людини, як історичний продукт, як вузлову естетичну категорію, яка олюднює людину через засоби мистецтва, пробуджує в ній «божественну іскру» творчості, бажання творити за законами краси в ім'я безсмертя» [18, с. 4]. Естетична оцінка виявляється через категорії прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, потворного і низького. Художня оцінка виявляється через художнє судження як вищої кульмінаційної точки сприйняття мистецького твору. Естетична оцінка ширша за художню, оскільки обумовлена рівнем культури особистості, потребами, інтересами, смаками й загалом світоглядом особистості.

Здатність діставати естетичне задоволення від діяльності, захоплюватися красою, цінувати прекрасне особливо виявляється у мистецькій (художній) діяльності особистості, формуючи художню потребу як соціально-естетичний феномен. «Мистецтво, – переконував Г.В.Ф. Гегель, – покликане розкрити

істину в чуттєвій формі і тільки воно здатне задовольнити естетичну потребу, тому що втілює ідеальний стан світу. Загальна потреба в мистецтві виникає з розумного прагнення людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, представивши його як предмет, у якому він пізнає своє власне “Я» [19, с. 38]. Художня свідомість знаходиться у взаємозв'язку з естетичною свідомістю, проте не тотожна їй. Художня свідомість передбачає створення особливої реальності художнього образу. Художня мова є важливим елементом художнього образу і грає суттєву роль у визначенні художньої свідомості.

Перетворення художнього в естетичне збагачує зміст естетичного та його потреби і викликає нову художню потребу в соціально-естетичному перетворенні. Тому, «говорячи про розвиток художньої потреби, маємо на увазі її подвійний ефект: по-перше, самопородження художньої потреби як іманентної шляхом розвитку художніх здібностей до творчості і сприймання мистецтва, а, по-друге, соціально-естетичний вплив, уміння ширше бачити і краще розуміти прекрасне в дійсності, що виявляється в універсальності естетичної здатності, в умінні до всього підходити з естетичною міркою. Художня потреба стимулює потребу діяти за законами краси відповідно до міри предмета, міри дійсності... Мистецтво, таким чином, покликане: «переключати» художні потреби на естетичні; наповнювати їх соціально-естетичним нормативним змістом; створювати передумови для перетворення художньо-творчої активності на соціально – реальну» [19, с. 29–31].

У становленні естетичної потреби велику роль відіграє естетичний досвід сприйняття мистецтва, що потребує концентрованої уваги, зосередженості на об'єкті, значної інтенсивності й глибини відчуття. У процесі накопичення естетичних переживань формується естетичний спосіб мислення, «чуттєво-емоційно-образне сприйняття й оцінка дійсності за законами краси» [3, с. 117].

Універсальний характер мистецтва, на яке проєктується і в якому відбиваються всі види суспільних відносин і потреб, пояснює природу поліфункціональності і генеруючий характер художньої потреби як вагомого

компоненту світогляду особистості в цілому, й художньо-естетичного зокрема. «Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції та почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу» [6, с. 75].

І. Зязюн переконаний у тому, що естетичний досвід, будучи «духовним утворенням», впливає на всі психофізичні компоненти особистості, специфічно зв'язує її зі світом, у якому людина формує естетичне соціокультурне середовище. Мистецтво, на думку І. Зязюна є формою всебічної соціалізації особистості, способом включення її в систему суспільних відносин, адаптації до них і їх перетворення, найважливішим засобом «піднесення» її духовного світу. Це надзвичайно важливий висновок щодо визначення у нашому дослідженні специфіки і змісту художньо-естетичного світогляду особистості, оскільки виявляє діалектику взаємозв'язків елементів естетичної та художньої свідомості.

Своєрідність світогляду особистості, за С. Гессеном, виявляється в її духовності. «Могутність індивідуальності, – підкреслював С. Гессен, – коріниться не в природній міцності її психофізичного організму, а в тих духовних цінностях, які проникають в душу, як завдання її творчих спрямувань. Кожна людина повинна сприйняти й внутрішньо осмислити цінності культури, – писав він, – має залучитися до них всією своєю сутністю й в служінні їм перетворити свій психофізичний організм. Якщо сукупність культурних цінностей назвати старовинним, дещо двозначним, разом з тим прекрасним ім'ям Духу, то зрозуміємо, що ...занурена у всеохоплюючу й формуючу її цілісність Духу індивідуальність набуває тим самим певного характеру...» [5, с. 376–377]. «Щоб стати особистістю, – робить висновок С. Гессен, – індивідуальності, у процесі своєї освіти й самоосвіти, треба вийти за межі самої себе й зануритись у позаіндивідуальну цілісність людства, стати вмістилищем

культурних цінностей». То ж, завданням освіти є формування високоморальної, вільної й відповідальної особистості.

Як наголошує Н. Миропольська, «зв'язок естетичного і художнього – зворотній. Адже і своє натхнення митець, подібно до медіуму – черпає ззовні, з таємної безодні світобудови, куди була отверзта брама його духу. І чим вище і далі піднімається людина від суєтного світу пристрастей, тим вищою буде напруга потоку духовного начала. Мистецтво виникає в зоні безпосередньо чуттєвого контакту людини з оточуючим світом, або ж, за визначенням Г. Пospelова, у сфері практично-духовного спілкування людей із середовищем, що їх оточує, на основі якого і складаються в них узагальнені уявлення про життя, світ людини. У цьому й простежується зв'язок естетичного і художнього» [15, с. 27].

Більшість дослідників естетичної сутності мистецтва пояснює цей феномен тим, що між твором мистецтва і людиною, що сприймає його, має місце, начебто, абсолютна одночасність, що утворює себе всупереч будь-якій історичній свідомості. Дієвість художнього твору та його комунікативна сила не залишаються в межах свого історичного горизонту, у якому створювався твір. Справжній художній твір володіє понятійною невичерпністю смислу, тому в будь-якому випадку естетична свідомість може спиратися на те, що художня форма володіє «енергією смислу» або «енергією сутності» (за О. Лосєвим) [14, с. 133].

У процесі сприйняття мистецтва відбувається процес зустрічі двох особистісних свідомостей – особистості художнього твору й особистості того, хто його сприймає. Ось чому інтерпретацій мистецтва існує безліч і всі вони залежать від багатьох факторів: рівня інтелекту особистості, її освіти, сенситивності, емпатії, художньої обдарованості, естетичного і художнього досвіду, смаку тощо. Твір мистецтва при цьому залишається самодостатньою, незалежною особистістю, яка містить у собі власний смисл (символ або за О. Лосєвим першообраз), що об'єктивує себе у процесі художнього

становлення і сприяє активізації особистісних естетичних смислів людини, що його сприймає. У мистецтві художній образ є засобом реалізації художнього потенціалу особистості. У творчому процесі створення образу активуються: емоції, творча уява, фантазія, художнє мислення, смак, естетичний досвід, естетичні переживання, світовідчуття – розкривається внутрішній світ особистості.

Н. Миропольська переконана в тому, що «зустрічі з мистецтвом створюють умови, завдяки яким індивід може олюднити свої почуття. Кожна людина відкриває в кожному творі мистецтва нові смисли. Саме тут є осереддя нашого інтересу. *Здатність сприймати цю перспективу необмеженого розкриття ідей, що супроводжується їх перетворенням в осмислені і життєво важливі для людей парадигми буття, ми відносимо до художньої культури особистості.* Ставлення до мистецтва – суть характеристики людини, живе свідчення того рівня, на якому вона знаходиться» [15, с. 133].

Таким чином, **світоглядна аксіосфера вчителя мистецьких дисциплін** є феноменом естетичної свідомості індивіда, найвищим рівнем чуттєвого сприймання, усвідомлення людиною краси оточуючого світу, цінностей культури, художньої зокрема, у якій вплив мистецтва опосередкується за рахунок вираженості у художньому символі багатогранного смислу глибинної сутності явищ світу. Це є умовою, за якою потенційні світоглядні можливості художнього твору перетворюються у реальні фактори: особистісні смисли, потреби в гармонії та красі, смаки, естетично ціннісні установки та ідеали, етичні й моральні норми, які у процесі естетичного переживання художніх образів у мистецьких творах формують цілісність духовного життя особистості, впливаючи на життєвий вибір і вчинки людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буров А. И. Эстетика : проблемы и споры: методологические основы дискуссий в эстетике. Москва : Искусство, 1975. 175 с.
2. Бычков В. В. Эстетика: учебник. Москва :Гардарики, 2004. 556 с.
3. Бычков В. В.Эстетическое.*Новая философская энциклопедия*. Москва, 2001. С. 467.
4. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва : Искусство, 1991. 368 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / [отв.ред. и сост.П. В. Алексеев]. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
6. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. Київ : Вища школа, 1976. 164 с.
7. Каган М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств: в 3 ч. Ленинград : Искусство, 1972. 440 с.
8. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. 416 с.
9. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Киев : Просвіта, 2008. 380 с.
10. Кант І. Естетика / пер. з нім. Б. Гавришкова. Львів : Аверс, 2007. 360 с.
11. Киященко Н. И. Эстетика – философская наука. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2005. 592 с.
12. Концепції загальної мистецької освіти. URL: https://studopedia.su/13_32975_kontseptsiya-zagalnoi-mistetskoi-osviti.html (дата звернення: 10.12.2019).
13. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. Москва : Просвещение, 1983. 223 с.
14. Лосев А. Ф.Форма – Стиль – Выражение / сост. А. А. Тахо-Годи; общ.ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. Москва : Мысль, 1995. 944 с.
15. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ : Парламентське вид-во, 2002. 203 с.

16. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczya.pdf> (дата звернення: 10.12.2019).
17. Палаєва М. В. Художній світогляд як якісна характеристика особистості.*Педагогічний процес : теорія і практика :збірник наукових праць*.Київ : Екмо, 2005. Вип. 1. 371 с.
18. Сагач Г. М., Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів та ін. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
19. Семашко О. М. Соціологія мистецтва: навчальний посібник. Вид. 2-ге, випр. і допов. Львів : «Магнолія плюс», видавець СПД ФО В.М. Піча,2006. 244 с.
20. Столович Л. Философия. Эстетика. Смех. Санкт-Петербург – Тарту, 1999. 384 с.
21. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. Москва : Республика, 1994. 464 с.

1.2. Етико-естетичні вектори професійного й особистісного розвитку педагога в теоретичному дискурсі

Переоцінка цінностей, що відбувається в сучасному світовому суспільстві, є однією з головних передумов розвитку вітчизняної педагогіки. Багато вчених минулого і сучасності прийшли до висновку, що виховання – це прилучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури. Передача духовних і моральних цінностей не здійснюється прямо, а «опановується» духовними зусиллями самої особистості.

У формуванні естетичного світосприймання важлива роль належить мистецтву, що максимально впливає на естетичний розвиток особистості. Інтерес суспільства та його виховних інститутів до феномену музичної педагогіки зумовлений існуючими проблемами й суперечностями: між потребою в музичному мистецтві, сприйняттям його як обов'язкової частини духовного життя і часто низькопробними її зразками в сучасному варіанті, потребами творчого розвитку і зниженням загальної культури молоді. Тому на сучасному етапі розвитку освіти важливим завданням є підвищення естетичної культури, формування гармонійно розвиненої особистості, здатної критично оцінювати свої музичні потреби, смаки, поповнювати знання у різних галузях музичної культури.

Художнє життя суспільства можна вважати своєрідним барометром рівня розвитку його духовної культури. У художніх образах, як правило, відтворені ті естетичні ідеали, які мають високий інтелектуальний і гуманістичний заряд, що є співзвучним загальнолюдським інтересам. Тому художнє життя суспільства нерідко інтерпретують як відносно самостійну підсистему духовного життя, а мистецтво як культурну феноменологію загальнолюдського, що підтримує постійний світоглядний фон суспільного життя [12, с. 53].

Сучасні науковці все більше схиляються до необхідності повернення суспільства до витоків духовності, що сприятиме формуванню духовно зрілої й цілісної особистості.

Зміст і структурні компоненти духовності розглядаються у філософських, психологічних, соціально-культурних і педагогічних дослідженнях. Розглянемо різні підходи науковців щодо визначення сутності поняття «духовність». У «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка духовність визначається як «специфічна людська риса, яка виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [8, с. 166].

М. Пірен та В. Ребало вважають, що духовність як феномен є сферою, яка дає енергію та інформацію кожній особистості, стимулює її до діяльності, творчого процесу, а не лише до емоцій. Величезні резерви духовності вміщують у собі твори мистецтва, продукти праці людей, мова – весь інтелектуальний капітал. Відроджувати культуру та духовність слід для того, щоб підняти наукову та побутову культуру через духовність та культуру людей до світового рівня, зробити ці поняття ключовими для розуміння глибинних сутностей ноосфери для нашого духовного життя [4, с. 228-229].

В. Рибалка розглядає духовність як специфічну особистісну властивість людини, котра характеризує продуктивний, результативний бік її психічної діяльності – у процесі сприймання, засвоєння, збереження, актуалізації, породження, передачі і трансценденції вищих духовних цінностей, згрупованих у три великі групи – Добра, Краси та Істини. Останні пов'язані значною мірою з вищими релігійними та життєвими духовними цінностями – Віри, Надії, Любові. Вони здійснюються в історичному часі і просторі між особистістю та суспільством при переході від покоління до покоління – в межах цілісного, безкінечного та вічного, духовного світу людства. Дух – це всеохоплююча сукупність норм, законів соціальної поведінки, потягів до спільності, ідеалів, смислів, ставлень, знань, ідей, значень, образів, уявлень, емоційних та

інтелектуальних оцінок, критеріїв, почуттів тощо, які засвоюються і продукуються на рівні особистості її душею і керують через душу тілом, організовують саму душу, поведінку, працю людей, функціонування суспільства. Ця сукупність розвивається і створює єдине структуроване ціле, що виявляється у духовній атмосфері суспільства, накладає свій відбиток на весь предметний, соціальний та природний світ людини і людства [11, с. 76].

О. Сухомлинська вважає, що духовність є складним психічним феноменом самоусвідомлення особистості, внутрішнім сприйманням, привласненням нею сфер культури, олюдненням, вrostанням в неї і розумінням як власного надбання [13]. На думку О. Вишневського, духовність є найвищим щаблем серед ієрархії цінностей і водночас абсолютною цінністю [3, с. 193]. За визначенням К. Чернухи, під духовністю слід розуміти інтегровану властивість особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси, як показник людських взаємовідносин, морально-естетичної та громадянської позиції, здібності до співчуття, співпереживання, милосердя [18, с. 16]. І. Бех вважає, що духовність пов'язана з моральною культурою людства [2]. Отже, духовність – це специфічна якість людської психіки, яка характеризується системою піднесених потреб індивіда, його самореалізація на основі вищих соціальних цінностей [18, с. 60].

Мистецтво – невід'ємна частина духовної культури людства, завдяки його художньо-образній формі відбувається сильний вплив на особистість, що сприяє розвитку її активності, спрямованої на творення краси в навколишньому світі й на внутрішнє самовдосконалення [7, с. 27].

Розкриваючи особливості духовного естетичного потенціалу мистецтва, О. Олексюк зазначає, що мистецтво є для людини джерелом життєвого досвіду, засобом розвитку такого типу особистості, якій притаманні якості, що зумовлюють міру гуманності, духовності, творчості, виховання людини культури. У структурі духовних відносин мистецтво впливає на формування

характеру, впроваджує норми і цінності, уявлення і знання, необхідні для функціонування суспільства [7, с. 43].

Унікальним явищем у розвитку мистецької освіти України є наукова спадщина професора О. Рудницької. Ідеї дослідниці щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення у контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів.

Розкриваючи роль мистецтва у духовному розвитку людини, О. Рудницька зазначала, що «духовне осяяння завжди пов'язане з особливою насолодою або стражданням, що переводять ставлення людини до художнього об'єкта з повсякденної сфери в естетичний простір. Духовна насолода є дещо інше, ніж особистісні почуття, які виникають у процесі сприйняття, бо його специфіка полягає у піднесенні над сутністю самого мистецького твору. Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні, гуманні уявлення суб'єкта, у яких духовність набуває свого реального вираження як ціннісний акт спілкування з прекрасним, спрямований на самопізнання своєї ідеальної сутності. Саме в цьому виявляється катарсичний характер естетичних відношень, котрі виступають способом розвитку духовності людини». Коли мистецтво входить у наше «я», коли ми відчуваємо увесь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й алогічного буття самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва та непередбаченого почуття. Це й є найважливішим предиктом духовної насолоди» [12, с. 55-56].

У своїх дослідженнях вчена акцентувала увагу на ролі мистецтва у розвитку особистості і зазначала, що «художнє виховання, яке активізує здатність особистості підійматися від повсякденності до широких творчих

узагальнень почуттів і думок, є виключно важливим не лише для студентів гуманітарних факультетів, а й представників інших педагогічних спеціалізацій. Вплив мистецтва, стимулюючи особистість до самостійної творчості, позначається на розвитку загального творчого потенціалу майбутніх учителів у різних за фахом галузях – фізико-математичний, історичний, природознавчий тощо. Самостійні творчі пошуки, своєю чергою, не можуть не сприяти ефективності формування світоглядних позицій і педагогічної культури в цілому» [12, с. 57].

Сприйняття музики має різноманітний та специфічний спектр впливу на людину, котрий не зводиться лише до її музичного виховання, а виступає передумовою загального розвитку особистості й позитивно позначається на всіх сферах життєдіяльності [12, с. 59].

Значне місце в духовному становленні підростаючого покоління належить учителям і особливо – учителям гуманітарно-естетичного циклу. Саме їх педагогічна діяльність спрямована на виховання в підростаючого покоління морально-естетичних ідеалів та почуттів, художньо-естетичних смаків, формування морально-естетичного піднесеного ставлення до навколишнього світу.

Духовна культура вчителя є важливою складовою його професійної культури, від якої залежить цілісне особистісно – та соціально-професійне становлення спеціаліста. Лише духовно розвинутий педагог здатен реалізовувати набуті знання, уміння та навички, є підготовленим до роботи за фахом і прагне її виконувати на високому рівні. Виходячи з цього, можна стверджувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя, зорієнтована на духовне зростання, є передумовою ефективної педагогічної діяльності. Тому формування його духовної культури є одним із головних завдань освітньо-виховного процесу у закладах вищої освіти і передбачає розвиток готовності до самовдосконалення та самоконтролю, усвідомлення морально- та духовно-ціннісних орієнтацій, розвиток особистісної гуманістичної спрямованості [15].

У теорії і практиці педагогіки майстерність учителя визначалась через його знання, уміння і навички. Такий підхід не розкривав особистісних якостей, що зумовлюють успіх педагогічної діяльності в цілому, і заважав усвідомленню нових цілей, змісту, засобів й реальних умов підготовки освітянських кадрів. Тим часом мислителі різних епох і народів, розмірковуючи над проблемами навчання й виховання, доходили висновку, що педагогічний вплив залежить, насамперед, від розуму, характеру, волі вихователя, яскравості й своєрідності його особистості. Учителем може бути лише людина високої культури, освіченості й моральності, зауважував Я. Коменський. К. Ушинський зазначав, що вплив особистості вчителя на молоду душу є тією виховною силою, якої не можна замінити не підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень [12, с. 41].

Вивчаючи сучасний стан розвитку мистецької освіти в Україні, О. Рудницька зазначала, що проблема застосування музики в підготовці майбутнього вчителя знаходиться нині на перехресті найважливіших напрямів подальшого руху педагогічної думки. Вона органічно вплітається в дослідження шляхів залучення студентів до національних і світових духовних цінностей, збагачення їхнього внутрішнього світу, розвитку світоглядної позиції. Ця проблема тісно пов'язується і з питаннями вивчення закономірностей впливу культури спілкування з музикою на формування уявлень студентів щодо гуманістичного змісту педагогіки та співпраці, на підвищення рівня професійної майстерності майбутніх учителів. Саме тому від сучасних розробок цієї галузі наукового пошуку значною мірою залежить перспективність не лише музичної освіти й виховання студентів, а й загальнокультурологічний аспект розвитку їх особистості та динаміка оволодіння педагогічними вміннями [12, с. 228].

Ураховуючи поступове ускладнення й поглиблення досвіду спілкування особистості з музичними творами, можна визначити певну динамічну систему збагачення духовної культури студентів, дослідження якої охоплює такі рівні:

- удосконалення психологічного апарату світосприйняття, що складається зі слухових відчуттів, емоційних переживань і оцінок, образного мислення, фантазії, уявлень;

- розвиток творчої активності студентів через соціалізацію асоціативної сфери свідомості, а звідси – потягу до практично-перетворювальної діяльності, зокрема у галузі музично-естетичних і педагогічних пошуків;

- становлення морально-вольових якостей майбутнього вчителя, що зумовлюють ствердження гуманістичних принципів особистісної позиції й поведінки [12, с. 229-230].

У сучасну школу повинен прийти такий учитель, який володів би не тільки знаннями, але й здатністю виразити себе в творчій педагогічній діяльності. У педагогічних діях учителя повинні виявлятися основні професійно значущі й інтелектуально-естетичні властивості його особистості. Професіоналізм учителя, його педагогічна майстерність повинні нести в собі духовність, високу моральну й естетичну культуру.

Більшість з учених, які працювали над розробкою питань педагогічної майстерності, дійшли висновку, що невід’ємною складовою майстерності є наявність у вчителя особистісних якостей, котрі впливають на ефективність його професійної діяльності. Так, В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко вважають компонентами педагогічної майстерності особистісно-ділові якості та професійну компетентність, Є. Барбіна – особистісні якості виконавця та діяльнісну сутність професії, О. Рудницька – знання, досвід, особистісні якості, А. Щербаков – особистісні якості, наукові знання, уміння, навички, методичне мистецтво.

І. Зязюн визначив низку особистісних якостей, котрі дозволять учителям впевнено, ефективно, без зайвого емоційного напруження здійснювати педагогічну діяльність:

- педагогічний оптимізм;
- упевненість у собі як у вчителі, відсутність страху перед дітьми;

- уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження;
- наявність вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості) [10, с.50].

У сучасних умовах гуманітаризація освіти охоплює не лише питання відповідного змісту навчання й виховання з вивченням того чи іншого обсягу гуманітарних і соціальних дисциплін, а й передбачає глибоку переорієнтацію пріоритетів у визначенні всіх головних параметрів освоєння багатств гуманітарної культури. З огляду на це суттєвої корекції потребує співвідношення застосування навчальних технологій на користь тих, що забезпечують можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу культуротворчого формування особистості учня, виховання в ньому широкого кругозору й глибоко індивідуального ставлення до навколишнього світу [12, с. 4].

Оволодіння сферою музичного мистецтва є нелегким завданням, тому що розуміння музичних творів, уміння використовувати їх у різних формах виховної роботи з учнями вимагає від учителя глибокого й свідомого сприйняття музики. Від досконалості цього процесу залежить розуміння морально-естетичного змісту музичного мистецтва, характер та інтенсивність його виховного впливу. Найсуттєвішим чинником музичного виховання Б. Асаф'єв вважав цілеспрямоване сприйняття музики і відомостей про неї [1, с. 66].

Видатний німецький «учитель учителів» А. Дістерверг, вважаючи самоосвіту й самовиховання суттєвою передумовою розкриття творчого потенціалу педагога в «правилах» для вихователя, закликав кожного вчителя: «будь сам вихованим, адже ніхто не може дати іншому того, чого не має сам».

Зростання ролі педагога в сучасному суспільстві, розширення його функцій, ускладнення освітніх завдань, змісту та технологій підготовки вчителів зумовлюють підвищення вимог до особистості вчителя. Крім

професійних знань, умінь та навичок педагог повинен відповідати етичним та естетичним нормам, бути взірцем для своїх вихованців.

К. Ушинський указував на те, що вплив особистості вчителя на молоду душу має величезну виховну силу за умов високої духовності самого вчителя [17, с. 48]. В. Сухомлинський вважав, що вчитель повинен бути для дітей прикладом багатства духовного життя [14, с. 169].

У роботах зарубіжних естетиків XX століття (М. Дюфрен, Ж.-П.Сартр, Й.Хейзинг) говориться про естетичну цінність краси, наявність взаємозв'язку між мистецтвом і досконалістю. Естетична категорія прекрасного в педагогічній діяльності виражається через вияв у педагогічних діях вчителя індивідуальних естетичних властивостей і якостей його особистості, через прагнення до створення естетичних цінностей у педагогічній діяльності.

Педагог-майстер є носієм людської культури в її інтелектуально-естетичному вияві. Естетична культура особистості нерозривно пов'язана з творчою естетичною діяльністю через спільний результат: формування естетичного відношення до світу, розвиток естетичного світосприймання. Духовна, естетична насолода від процесу переживання своєї діяльності підіймає особистість над дійсністю, дозволяє сприймати навколишній світ з позиції мудрості, краси, людяності. Самовиявлення вчителя музики здійснюється, передусім, щоденними діями з формування особистісного естетичного образу поведінки, цілеспрямованою роботою з розвитку естетичної культури, емоційного збагачення, пошуку краси, естетичних почуттів, удосконалення свого духовного обличчя.

Особистісний розвиток педагога-музиканта здійснюється в процесі музично-естетичної діяльності. Діяльність учителя музики є не тільки загальнопедагогічною. Вона належить до художньо-естетичної діяльності та їй властиві закономірності процесів художньої творчості. Як зазначав Л. Виготський, мистецтво є робота думки, але особливо емоційного мислення. Тому такі властивості особистості, як її естетична спрямованість, естетичні

знання й уміння, що складають індивідуальну культуру, естетичний досвід, повинні формуватися в творчій естетичній діяльності.

В особистісному розвитку вчителя музики важливу роль відіграють етичні та естетичні чинники. Це зумовлено тим, що професійним обов'язком учителя є навчання і виховання підростаючого покоління, прищеплення йому етичних норм, правил поведінки, що склалися у суспільстві на основі духовних і культурних цінностей, уявлень про добро, честь, гідність, совість, справедливість, громадянський обов'язок. Важливу роль у педагогічній діяльності педагога відіграє його професійна готовність сприймати, засвоювати й використовувати найкращі зразки музичного мистецтва, які мають глибокий моральний зміст, сприяють формуванню ціннісних орієнтацій учнів у сфері музичних явищ.

Педагогічна діяльність у широкому розумінні є складовою частиною естетичної діяльності. Ця думка досить доказово розглядається в працях І. Зязюна, Г. Сагач та інших дослідників. Педагогічна діяльність педагогів-музикантів повинна базуватися на естетичних основах, завдяки яким розвивається система якостей особистості, необхідних для здійснення естетично спрямованих дій: уміння переживати та оцінювати естетико-художньо об'єкти, твори мистецтва, формування естетичного відношення до світу.

Суспільне призначення мистецтва полягає в утвердженні найкращих якостей та рис особистості, в удосконаленні її духовності та душевності, у створенні умов для оволодіння найвищими цінностями, здобутками культури в творчій самореалізації, у своєму покликанні до активної участі в історичному процесі і прагнення до ідеалів Добра, Краси, які приносять людині радість і щастя [6, с.45].

У процесі музичної освіти велика роль належить педагогу, його професійному рівню, особистісним якостям, педагогічній майстерності. Безсумнівно, професійна компетентність учителя у своїй сфері має вирішальне

значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі – справі навчання й виховання, бо чим більше він володіє закономірностями педагогічного процесу, тим більше вчитель застосовує сучасних технологій в освітньому процесі.

Зокрема, М. Ярмаченко зазначав, що педагогічна культура вчителя має базуватися на інтегративній сукупності таких якостей, як фізичні, інтелектуальні, загальнокультурні й моральні, а також на професійних знаннях і вміннях, які стануть у нагоді майбутньому вчителю під час педагогічної діяльності для успішного здійснення навчально-виховної роботи. Учений умовно виділяє в ній три групи характеристик таких якостей: загальнолюдські (добре здоров'я, інтелектуальний розвиток, належний рівень розвитку мовлення); професійні (любов до дітей, професійна компетентність, знання теорії та історії педагогіки, основ психології, методичні вміння, що включають педагогічну техніку, знання досягнень педагогічної науки та практики, уміння застосовувати їх у практичній діяльності, тактовність, прагнення до самовдосконалення, вміння організувати самоосвіту тощо); моральні (духовність, моральна чистота, доброзичливість, чулість та людяність, чесність і правдивість, організованість і відповідальність) [10, с. 358].

Особистісний розвиток учителя набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку національної освіти. Сучасна молодь знаходиться в складному соціокультурному просторі й постійно піддається впливу різноманітних культурних напрямків, стилів і форм. Отже, завданням сучасної освіти є виховання такої особистості, яка б зуміла орієнтуватися в сучасному соціокультурному оточенні, уміти відрізнити культуру від псевдокультури і на основі цього формувати власні переконання, уподобання, музичні смаки, загальнолюдські цінності.

Особливу увагу слід звернути на окремі тенденції, реалізація яких, на нашу думку, є необхідною для розвитку сучасної системи освіти:

- гуманізація освіти спрямована на реалізацію особистості в різних видах творчої діяльності, розкриття її здібностей і можливостей в освітньому процесі засобами музичного мистецтва;

- гуманітаризація освіти орієнтована на формування загальної культури особистості, її духовності, самовизначення особистості в процесі музичної діяльності;

- національна спрямованість освіти полягає у ствердженні національних традицій, народних звичаїв, збереження та впровадження досвіду розвитку національної освіти у розбудову сучасної мистецької освіти;

- забезпечення умов для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості в процесі музичної діяльності. Цей процес відбувається в умовах творчої співпраці викладача та учня, створення відносин партнерства. Позиція вчителя спрямована на активізацію, стимулювання, заохочення останнього до саморозвитку, самовиховання;

- творча спрямованість освітнього процесу передбачає використання різноманітних форм і видів музичної діяльності, найкращих зразків національного і світового мистецтва;

- безперервність освіти надає можливість постійного й поступового оволодіння системою знань, що забезпечує наступність і цілісність у навчанні та вихованні;

- нероздільність навчання і виховання уможлиблюється завдяки культурно-просвітницькій орієнтації мистецької освіти, яка спрямована на загальний і духовний розвиток особистості.

Для особистісного розвитку педагогів важлива якість поєднання професійних, естетичних, морально-етичних інтересів, яка вбачається у взаємозв'язку педагогічного й естетичного чинників підготовки, в основі якого знаходиться естетична культура майбутніх учителів як чинника формування естетичних якостей особистості [8, с. 166].

Таким чином, серед різноманітних засобів формування особистості педагога важливе місце належить мистецтву. Як специфічна форма суспільної свідомості, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого й сучасного, музика узагальнює багатовіковий досвід духовно-емоційного ставлення до світу і допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, матеріальну діяльність. Актуальним питанням сьогодення є включення до навчальних програм педагогічних закладів освіти мистецьких дисциплін як засобу культуровідповідного розвитку і професійної підготовки освітянських кадрів. Особистісний розвиток майбутнього педагога розглядається як процес становлення його як «людини культури», зорієнтованої у своїй професійній діяльності та життєтворчості на ідеали Істини, Добра, Краси, що стає можливим завдяки поступовому накопиченню етичного та естетичного досвіду, формування моральної культури, естетичних смаків, навичок естетичного сприймання, вихованню активного ставлення до естетичних явищ у мистецтві та житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград : Музыка, 1973. 144 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. Книга 1. 278 с. ; Книга 2. 342 с.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: КОЛО, 2003. 528 с.
4. Духовність особистості – основна цінність демократичного суспільства. *Вісник Національної академії державного управління*. С. 228–229. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2011-2-32.pdf>. (дата звернення: 10.12.2019).

5. Еникеев М. И., Кочетков О. А. Общая, социальная и юридическая психология: краткий энциклопедический словарь. Москва : Изд-во «Юридическая литература», 1997. 448 с.
6. Левитан К. М. Личность педагога становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. 168 с.
7. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. Київ : КДУК, 1996. 253 с.
8. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Пірен М., Ребкало В. Духовність особистості – основна цінність демократичного суспільства. *Вісник Національної академії державного управління*. С. 228–229. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2011-2-32.pdf>. (дата звернення: 10.12.2019).
10. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Вид. 3-тє, допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
11. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
12. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
13. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та пошук*. Київ, 1997. С. 3–29.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
15. Тимошук Г. В. Духовна культура вчителя як складова його професійної культури. С. 93. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-08/11tavhpc.pdf>. (дата звернення: 10.12.2019).

16. Українська культура, історія і сучасність: навч. посібник / за ред. І. Ф. Ляшенка. Київ : Либідь, 1996. 416 с.
17. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.
18. Чернуха Н. М. Духовний розвиток молодших школярів засобами національного мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 1997. 24 с.

1.3. Аксіокультурний потенціал української фольклористики в контексті розвитку особистості

В українському освітньому просторі в контексті трансформаційних тенденцій, пов'язаних з євроінтеграційною векторністю, гуманізаційною та гуманітаризаційною спрямованістю розвитку, постала проблема збереження і розвитку наукових і освітніх традицій вивчення фольклористики, етико-естетичний потенціал якої полягає у формуванні цілісної аксіологічної позиції особистості, в усвідомленні нею естетики фольклорного слова, збереженні наукових і освітніх традицій вивчення народної словесності (фольклору, усної народної творчості), у творчому використанні прогресивних надбань фольклористичної наукової думки у професійній (науковій і педагогічній) діяльності. Важливо відзначити, що сучасна фольклористика розвивається як інтердисциплінарна наука: традиційні та інноваційні напрями фольклористики ґрунтуються на суміжних зв'язках з літературознавством, психологією, лінгвістикою, історією, культурологією, театрознавством, педагогікою, що підтверджує історико-педагогічна ретроспектива її розвитку.

Окреслені актуальні аспекти розвитку сучасної української фольклористики підтверджують необхідність узагальнення сутності дефініції фольклору як етико-естетичного феномену національної культури, визначення статусу фольклористики як аксіокультурно спрямованої науки, а також окреслення потенціалу фольклористичних напрямів. Зауважимо, що проблема дефінітивного узагальнення поняття «фольклору» до сьогодні залишається відкритим. Основні підходи до його сучасного тлумачення викладено у працях М. Глушка, О. Киченка, С. Грици, О. Івановської, В. Давидюка та ін. Етико-естетичний потенціал фольклористики окреслено в дослідженнях І. Денисюка, Л. Дунаєвської, М. Дмитренка, Я. Гарасима, Р. Кирчіва, Т. Комаринця, М. Грицюти, М. Грицяя та ін. Аксіокультурні ресурси фольклористичних напрямів частково розкрито в працях С. Росовецького, А. Іваницького,

С. Грици, М. Грицяя, В. Бойка та ін. Водночас потребує узагальнення сутність поняття «фольклор» крізь призму сучасних методологічних підходів, які обґрунтовують його етико-естетичний потенціал для розвитку сучасної особистості, а також узагальнити функції фольклористичних напрямів на основі інтердисциплінарності з позиції їх впливу на естетичний, емоційний, інтелектуальний розвиток людини, що і є метою дослідження.

Зауважимо, що дефініції **фольклору** еволюціонували впродовж історії становлення фольклористики. Слов'янські дослідники на означення фольклору використовували поняття «старожитність» (М. Цертелев), «усна народна творчість» (Ф. Буслаєв), «народна словесність» (М. Костомаров, А. Лобода, М. Максимович, О. Потєбня), «народна поезія» (І. Франко), «усна словесність» (Ф. Колесса), «усна форма літератури» (М. Грушевський). У радянський період набуло поширення поняття «радянський фольклор» – цілеспрямоване творення народнопоетичних зразків, дослідження фольклорних творів крізь призму марксистсько-ленінської ідеології.

В останні роки вийшли друком праці, у яких досліджуються витoki обґрунтування понять «фольклор», «фольклористика» в культурологічному, науковому, педагогічному дискурсах. М. Глушко вперше цілісно прослідкував історію вживання цих понять в українському фольклористичному середовищі. Учений на основі епістолярію, періодики другої половини XIX – початку XX ст. довів, що вперше ці поняття використав М. Драгоманов, підготувавши для «Етнографічно-статистичного гуртка» під керівництвом І. Франка реферат про італійську та французьку етнографічну бібліографію (1883), у якому йшлося про фольклористів – спеціалістів з народної словесності у Західній Європі [1]. М. Глушко звернув увагу, що М. Драгоманов науково обґрунтовано послуговувався поняттями «фольклор», «студії фольклору», «український і великоруський фольклор», «фольклор різних народів». На першому Міжнародному конгресі фольклористів у Парижі (1889) М. Драгоманов виступив з доповіддю, де ці поняття фігурували.

Сучасні українські науковці спрямовують аналітичний пошук на узагальнення дефініцій фольклору. О. Киченко акцентував увагу на виокремленні двох традицій тлумачення поняття «фольклор». Перша з них – універсальна, згідно з якою «до фольклору треба відносити не тільки явища духовної культури народу (усну словесність, музику, танок, живопис), але також і всю сукупність форм культури матеріальної (народну архітектуру, ткацтво, гончарство, рукоділля, промисли тощо). Предметом фольклористики в такому випадку є всі прояви народного побуту, вірувань, звичаїв, поведінки (започаткована ця традиція в середині XIX ст.). Прихильники другої традиції принципово обмежують поняття «фольклор» тільки явищами духовної культури, переважно усної поетичної творчості [4, с. 18].

Зазначимо, що у слов'янському фольклористичному дискурсі останніх десятиліть фольклор аналізується переважно крізь призму функціонального, комунікативного, антропологічного, контекстного підходів, що частково реалізовано в офіційній дефініції фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про збереження фольклору» (1989 р.) [6]. Наукове обґрунтування цих підходів здійснюють російські (С. Неклюдов, Б. Путилов, К. Чистов та ін.), польські (С. Бартмінський, В. Кравчик-Василевська та ін.), українські (С. Грица, В. Давидок, О. Івановська, О. Киченко, С. Росовецький та ін.) вчені-педагоги.

С. Грица окреслила засади функціонального, контекстного, структурно-типологічного підходів, започаткованих науковцями-фольклористами XIX – початку XX ст.: К. Квіткою, Ф. Колесою, О. Потебнею та ін. Дослідниця визначила сутність поняття парадигматики фольклору як функціонального явища, яке полягає у віднайденні прогресивної методики аналізу народнопісних творів, їх класифікації з урахуванням особливостей як словесного тексту, так і ритміки та мелосу» [8, с. 12].

О. Івановська дослідила генезу контекстного та функціонального підходів в історії української фольклористики і дійшла висновку, що фольклор потрібно досліджувати у трьох напрямках, які «необхідні для розв'язання проблеми

створення теоретичної концепції фольклору: функціональному, змістовому і структурному». При цьому функціональний аналіз, на її думку, є «центральною, адже функціональна основа детермінує характер змісту і форми фольклорних творів» [3, с. 6]. Дослідниця порушила проблему суб'єктності у фольклорі («суб'єкт фольклорного простору – це носій традиційної складової культури, відповідальний за неперервність та оновлюваність традицій як умов ноосферного розвитку» [3, с. 32]), обґрунтувала методологічні засади функціонального підходу до аналізу фольклору, поетапно аналізуючи положення відомих українських фольклористів щодо естетичної природи фольклорних текстів, їх стилістики: О. Бодяньського, М. Драгоманова, М. Максимовича, М. Костомарова, П. Куліша, П. Чубинського. Саме останній з них «вже у XIX ст. почав творити концепцію науки «фольклористика», що отримала визнання лише в другій половині XX ст. організацією ЮНЕСКО, яка суголосна з основними постулатами світових наукових шкіл» [3, с. 19].

Комунікативний підхід до вивчення фольклору обґрунтовують слов'янські вчені, базуючись на тому, що сакральне уявлення про світ споконвіку передавалось із покоління в покоління, а народнопоетичні тексти, традиційні обрядодії сприяють стійкому механізму передачі колективної, родової пам'яті. Так, В. Кравчик-Василевська зауважила, що «в комунікативному аспекті фольклору значну роль має саме повідомлення, його передача, конкретні умови і культурний контекст, характер виконання, а також психологічно-соціальні стосунки між комунікантами» [5, с. 43].

К. Чистов на основі аналізу наукового досвіду вивчення фольклору у слов'янській, світовій науковій думці визначив чотири концепції, які дозволяють досліджувати фольклорну традицію з позиції функціонального, контекстного, комунікативного, антропологічного підходів: соціологічну (історико-культурну), естетичну, філологічну і теоретико-комунікативну (усна, пряма комунікація). Автор зауважив, що в перших двох випадках це «широке» визначення фольклору, в інших – варіанти його «вузького» визначення: а)

«фольклор – це простонародний досвід і знання, які передаються усно; б) фольклор – це простонародна мистецька творчість або, згідно з сучасним визначенням, «мистецька комунікація» («artistic communication»), яка дозволяє поширювати використання поняття «фольклор» на сферу музичної, хореографічної, образотворчої і т.д. простонародної творчості; в) фольклор – це простонародна вербальна традиція; г) фольклор – усна традиція. При цьому усності надається першорядне значення. Це дозволяє виділити фольклор з інших вербальних форм (насамперед протиставити його літературі) [12].

Науковець вважає суперечливим, таким, що лише сприяє компромісу в цьому питанні, але не остаточному його вирішенню, визначення фольклору, вміщене у «Рекомендаціях «Про збереження фольклору» (1989 р.) – документі, прийнятому на XXV Генеральній Конференції ЮНЕСКО: «Фольклор (або традиційна народна культура) представляє різноманіття, що спирається на традицію народної творчості, яке характерне для того чи іншого соціально-етичного середовища, однорідного в культурному відношенні. Реальними носіями фольклору є представники такого співтовариства – окремі особистості чи групи. Фольклор – відображення їх соціальної і культурної самосвідомості і самоідентифікації; він сприяє комунікативній передачі їх норм і цінностей за допомогою словесних текстів, шляхом наслідування або іншими засобами. Форми існування і вираження фольклору – це мова, література, музика, танець, міфологія, обряди і звичаї, ремесла, архітектура та інші види мистецької творчості» [6].

На основі поглядів українських і зарубіжних учених нами сформульована дефініція **фольклору** як функціонального, комунікативного феномену національної культури, у якому втілена народна модель світосприйняття, мовна картина світу; як одного з основних джерел різних видів професійного мистецтва; як синкретичного художньо-естетичного явища, якому властиві варіативність, анонімність, колективність, імпровізаційність, усність. Історія дослідження фольклору з позицій його функціонального спектру в соціумі,

синкретичної природи, аксіологічного потенціалу, етноестетики, жанрології, поетики становить основу зародження, становлення та розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі.

Гене́за української **фольклористики**, на переконання М. Дмитренка, пройшла шлях «від просвітницько-романтичних захоплень, прагнень порятувати від загибелі найперше українську народну пісню, публікацій збірників із передмовами до фундаментальних фольклористичних досліджень Олександра Потебні, Михайла Драгоманова, Івана Франка, до «вибухової» діяльності Етнографічної комісії ВУАН, відкриття Інституту фольклору (1936), до появи видань академічної серії «Українська народна творчість» (з 1961 р.), до сформованої когорти українських фольклористів другої половини ХХ ст., до відкриття кафедр фольклористики в Київському та Львівському університетах (1990-ті рр.)» [2, с. 3].

У наукових працях фольклористика умовно поділяється на два розділи: збиральницьку (польову) і теоретичну (інтерпретаційну). Розвиток збиральницької фольклористики відбувався упродовж двох періодів: доннаукового і наукового, упродовж якого «тексти фольклору фіксувались з мотивацією власне фольклористичною, фаховою» (за С. Росовецьким [7, с. 48-49]). Перші збірники фольклорних матеріалів, зародження наукових фольклористичних досліджень, освітня практика вивчення фольклору в історичній ретроспективі, фольклористична діяльність науковців і педагогів визначили векторність розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі, її інтердисциплінарність в умовах класичних університетів.

На основі аналізу дослідницької наукової думки було з'ясовано, що теоретичні засади сутності поняття «фольклористика», викладені у працях Ф. Вовка, М. Драгоманова, К. Квітки, Ф. Колесси, І. Франка та ін. на межі ХІХ – ХХ ст., Г. Сокіл виокремила дві традиції використання поняття «фольклористика» та «етнографія»: «1) фольклористику та етнографію науковці розмежовували, однак частіше вживали термін «етнографія»;

2) фольклористика як наука виокремилась раніше, ніж етнографія, маючи у своєму розпорядженні зібрану вагому джерельну базу, хоча термін «фольклористика» вживався непослідовно [10, с. 39]. Найбільш аргументованою на межі XIX – XX ст. була дефініція фольклористики, сформульована І. Франком як «галузь знань, яку ми звикли на англійський зразок називати фольклористикою або народознавством» [11, с. 278].

У найвідоміших дефініціях фольклористики акцентується увага на функціях науки, яка спрямована на вивчення: основних закономірностей розвитку, суспільної, виховної та естетичної функції фольклору на різних етапах життя народу, пізнавального значення, жанрів, поетики, окремих творів і тем в їх національному та інтернаціональному варіантах, міжнародних фольклористичних зв'язків, взаємовпливів між літературою і народною творчістю (О. Дей); внутрішніх закономірностей існування народного уснопоетичного мистецтва (О. Киченко); проблем теорії фольклору, його жанрової системи, функціональної специфіки і поетики, методики й організації зібраних матеріалів, принципів підготовки, текстології й видання фольклорних творів (Р. Кирчів); загальнотеоретичних проблем фольклору, його історії, етапів розвитку науки про фольклор, закономірностей і динаміки розвитку поетики, жанрів і видів художнього відтворення дійсності, генези художнього мислення, ідейно-художньої структури міфологічного мислення у традиційній культурі, ритуального контексту фольклорної жанрології, фольклоризму певного етапу літературного процесу чи творчості окремого письменника (І. Руснак).

На основі аналізу довідково-енциклопедичної літератури, фольклористичних праць нами було сформульовано дефініцію **фольклористики** як науково-освітньої галузі, яка вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному та іншонаціональному вимірах, досліджує етапи і чинники функціонування фольклорних творів, визначає методологічний інструментарій їх аналізу, обґрунтовує роль відомих та малознаних особистостей у дослідженні

фольклорної традиції, визначає теоретичні та практичні засади архівування фольклорних текстів та займається створенням бібліографічних праць.

В історичній ретроспективі окреслилась **інтердисциплінарність** фольклористики – тенденція, що визначає її інноваційний розвиток у зв'язку з суміжними дисциплінами, у результаті взаємодії з якими утворився спектр напрямів. Інтердисциплінарність передбачає аналіз фольклору у вимірах контекстного, антропологічного, функціонального, культурологічного, підходів, засвідчує явище взаємодії систем різних наукових галузей, навчальних дисциплін, які в сукупності створюють унікальну цілісність багатовекторного вивчення теорії, історії, історико-фольклористичного досвіду вивчення фольклористики.

Інтердисциплінарність фольклористики реалізується у таких традиційних напрямках:

1. **Теорія фольклору** вивчає сутність фольклору як специфічного синкретичного явища народної культури, художнього мислення народу; типологію фольклорних форм, що дає «змогу виявляти загальнолюдські, національні, локальні та регіональні особливості фольклору; способи побутування, збереження й усної передачі фольклорних текстів у часопросторі» [9, с. 12-13].

2. **Теорія фольклористики** – напрям фольклористики, який визначає методологічні засади вивчення, аналізу, інтерпретації фольклорних текстів у контексті науково-фольклористичних шкіл (міфологічної, культурно-історичної, психологічної тощо).

3. **Історія фольклору** – напрям фольклористики, який досліджує загальну історію усної народної творчості; реконструює архаїчні народнопоетичні пласти (палеофольклор); займається інтерпретацією сучасних фольклорних форм; досліджує фольклорні взаємозв'язки на жанровому, міжжанровому, образному, стильовому та інших рівнях; осмислює фольклор у контексті етнокультурного ландшафту (в історичному, етнографічному,

культурному і природно-географічному середовищах) [9, с. 13].

4. **Історія фольклористики** – напрям, спрямований на дослідження процесу становлення фольклористики як науково-освітньої галузі, з'ясування специфіки розвитку науково-фольклористичних шкіл, визначення внеску фольклористів, етнографів, етнологів, антропологів, мовознавців у становлення фольклористичних напрямів.

5. **Текстологія фольклору** досліджує специфіку фольклорних текстів (варіантів, редакцій, версій, інваріантів, гіпертекстів тощо), зв'язок словесних текстів з музикою, драматичною грою, голосом, інтонацією, жестами, мімікою; розробляє спеціальні методики і принципи текстологічної експертизи і правила наукового фіксування фольклорних текстів на паперових, аудіо-, відеоносіях [9, с. 13].

6. **Джерелознавство (за С. Росовецьким)** (інше найменування – класифікація і систематизація фольклору) – розробка різних класифікацій (наприклад, поділ на обрядовий і необрядовий фольклор, роди, жанри, види тощо); систематизування сюжетів та інших елементів поетики; створення жанрових, хронологічних, тематичних, регіональних та інших фольклорних покажчиків; розробка принципів формальної систематизації фольклору із застосуванням комп'ютерної техніки [6, с. 13].

7. **Бібліографія фольклору і фольклористики** – передбачає створення бібліографії фольклорних творів, реєстру наукових праць (монографій, статей, розвідок, дисертацій) з фольклористики, які присвячені конкретним проблемам фольклористичного пошуку.

У сучасному фольклористичному дискурсі сформовані інноваційні напрями фольклористики, основи яких були закладені в наукових працях, педагогічній діяльності викладачів класичних університетів.

8. **Лінгвофольклористика** – напрям фольклористики, предметом дослідження якої є мова фольклору як одного з джерел творення та розвитку літературної мови; робота над укладанням словників мови усної словесності.

9. Українська музична фольклористика (етномузикологія, етномузикознавство) – напрям фольклористики, який займається вивченням, інтерпретацією, виконанням фольклорної пісенності; дослідженням народнопісенної ритміки; аналізом народнопоетичної основи авторських творів; розробкою методологічного інструментарію аналізу народних пісень, їх стилістики, образності, ритміки.

10. Фольклоротерапія – напрям фольклористики, який ґрунтується на використанні методу превентивної (профілактичної) психотерапії, який реалізується у креативному відтворенні форм культурного філогенетичного досвіду, а саме – закріплених у формулах фольклору способах вирішення проблем особистості. У слов'янській фольклористичі фольклоротерапія розвивається у таких напрямках: фольклорна музикотерапія, хореотерапія народним танцем, казкотерапія.

11. Педагогічна фольклористика – інноваційний напрям фольклористики, який на основі філософських засад антропоцентризму, естетичних, етичних, інтелектуальних можливостей фольклорного слова дозволяє репрезентувати досягнення фольклористики, її наукової думки у професійній підготовці майбутніх фахівців (учителів-філологів, фольклористів, етномузикознавців та ін.), в освітній практиці загальноосвітньої школи.

Отже, у слов'янському фольклористичному дискурсі останніх десятиліть набули обґрунтування положення таких підходів до вивчення фольклору: *контекстний* (дослідження фольклору у взаємодії з історичними процесами, обрядовістю, міфологією, різними видами мистецтва, мовою, психологією, етнографією, літературою); *комунікативний* (фольклор розглядається як відображення соціальної та культурної самосвідомості і самоідентифікації, як комунікативний механізм передачі норм і цінностей за допомогою словесних текстів, наслідування, трансформації у мистецьких творах); *функціональний* (аналіз фольклору як функціонального явища культури, художньо-естетичного вираження загальнолюдських, національних цінностей народу, синкретичного

семіотичного тексту в його функціональній парадигмі); *антропологічний* (фольклор вивчається у вимірах культурної антропології, що пов'язано з проблемами мовного стереотипу, символу, мовної картини світу, екологічної етики, гендерних питань). Українська і зарубіжна теорія і практика підтверджує, що фольклористика розвивається як антропологічна, інтердисциплінарна наука, яка вивчає фольклор крізь призму таких напрямів: теорія фольклору, теорія фольклористики, історія фольклору, історія фольклористики, джерелознавство, текстологія, лінгвофольклористика, етномузикознавство, бібліографія фольклору і фольклористики, педагогічна фольклористика, фольклоротерапія. Методологічні підходи до аналізу фольклорного досвіду та сутність основних фольклористичних напрямів репрезентують можливості естетичного та етичного впливу на ціннісне, світоглядне становлення людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушко М. Початки вживання терміна «фольклор» в українській науці та його значення. *Вісник Львівського університету. Сер. філологічна*. 2010. Вип. 43. С. 117–131.
2. Дмитренко М. К. Українська фольклористика: історія, теорія, практика: [монографія]. Київ : Ред. часопису «Народознавство», 2001. 576 с.
3. Івановська О. П. Український фольклор як функціонально-образна система суб'єктності: монографія. Київ : ЕксОб, 2005. 228 с.
4. Киченко О. Фольклор як художня система: проблемитеорії. Дрогобич : Каменярь, 2002. 218 с.
5. Кравчик-Василевская В. В. защиту фольклора, или диалог между традицией и современностью. *Живая старина*. 1996. № 4 (12). С. 42–47.
6. Рекомендации ЮНЕСКО «О сохранении фольклора» (1989). URL: <http://www.unesco.org>. (дата звернення: 10.12.2019).

7. Росовецький С. К. Український фольклор у теоретичному висвітленні: підруч. для студ. вищих навч. закл. Київ : Київський ун-т, 2008. 623 с.
8. Руда Т., Широкова Н. Етномузикознавча школа Софії Грици.*Народна творчість та етнографія*. 2008. № 3. С. 4–15.
9. Руснак І. Є. Український фольклор: навч. посіб. Київ : Академія, 2010. 304 с.
10. Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: історико-теоретичний дискурс: [монографія]. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 588 с.
11. Франко І. Етнологія та історія літератури.*Франко І. Збір. творів: у 50 т.* Київ : Наук. думка, 1981. Т. 29. С. 273–283.
12. Чистов К. В. Фольклор. Текст. Традиция: сб. ст. Москва : ОГИ, 2005. 272 с. (Нация и культура. Новые исследования. Фольклор).

1.4. Потенціал музейної педагогіки у формуванні національних цінностей особистості

Здобуття Україною Незалежності, самостійницький державний шлях зумовлюють докорінну зміну філософії змісту національного музеєзнавства. Незважаючи на те, що поняття «ідеологія» не закріплено Конституцією України, закони України про освіту, культуру дають, насправді, чіткі орієнтири щодо головних пріоритетних завдань у системі освіти чи музейної справи, які є ідеологічними по своїй суті. Адже алогічним є підхід, коли намагаються (знову ж таки з ідеологічних, політичних мотивів) позбавити освітній, науковий, культурно-мистецький процеси ідей, сенсів, ціннісних смислів, які відповідають національним інтересам, державним і особистісним цілям. Аналізуючи закон України «Про освіту» (2017 р.), зокрема його 6 статтю «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності», варто особливу увагу звернути на такі затверджені пріоритети, як: «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій»; «формування громадянської культури»; «нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями» [3, с. 9-10]. У законі України «Про музеї і музейну справу» (1995 р.) поняття «музей» трактується як «науково-дослідний та культурно-освітній заклад, створений, зокрема, і для популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної та світової культурної спадщини» [4]. Опираючись лише на ці окремі означення принципів і функцій освітніх та музейних закладів, можна, по-перше, осмислено стверджувати про закономірність існування для них інтеграційного поля. По-друге, стають зрозумілими ті основні засади, на основі яких вибудовується ідейна й функціональна спрямованість музейної педагогіки.

Проблема розвитку музейної педагогіки та її вплив на формування ціннісних орієнтирів особистості стала предметом багатоаспектного наукового вивчення. Історичний аспект розвитку музейної педагогіки досліджували О. Валенкевич, Н. Ганнусенко, Б. Давидов, Л. Занков, В. Приходько, О. Січкарук, М. Ткаченко та ін. Дослідження вітчизняних науковців (Т. Белофастова, Ю. Омельченко, О. Караманов, Т. Ковальчук, Р. Силко, М. Юхневич, Є. Чмихало та ін.) присвячені визначенню освітньо-виховного потенціалу музеїв та їх вплив на формування світогляду особистості. У працях Н. Дробна, О. Палійчук, О. Ключко, Г. Маслай, Г. Панахид, О. Топилка та ін. проаналізовано напрями співпраці музеїв із закладами освіти. Водночас попри значний інтерес освітян, музейників, науковців до проблеми розвитку музейної педагогіки в Україні та за її межами, потребує більш цілісного висвітлення ролі музейної педагогіки як міждисциплінарної галузі наукових знань у збереженні національних цінностей та реалізації принципу культуровідповідності з метою оптимізації культурно-освітнього процесу в Україні.

У всі часи якість освіти, рівень виховання залежали від кількох основних чинників. Передусім слід виокремити складову педагога, виховника, вчителя і соціальне культурно-освітнє середовище. Ще в кінці XVIII ст. філософ і педагог Дж. Локк у своїх «Думках про виховання» стверджував, що на становлення особистості «найбільший вплив має суспільство і поведінка тих людей, які за нею доглядають» [2, с. 458]. У цьому вислові була сформована концептуальна модель освітньої системи, у якій ключову роль відіграють учитель та соціокультурне середовище. Справді, у значній мірі від цих двох зазначених складників залежить не тільки рівень освіченості й вихованості Особистості, але й прогрес у соціальному, економічному, культурному, політичному поступі держави і народу. Отже, будь-якого характеру освітні реформи, модернізація освітньо-виховних систем завжди залежатимуть від «здоров'я» соціокультурного середовища й «культури» Педагога.

Безумовно, що якість здоров'язбережної ніші вибудовується в багатьох сегментах, де відбуваються життєдіяльні процеси: сім'я, школа – освітній заклад, безліч інших суспільно-культурних інституцій, соціальні інтернет-мережі, духовний простір. Їхній вплив настановлення і вихованість Людини, формування ключових компетентностей по-різному проявляється, оскільки залежить від багатьох специфічних обставин і своєрідностей, у яких здійснюється «творення» Людини і Суспільства. Проте очевидним є, насамперед, те, що середовище, у якому знаходиться Людина, починаючи з найбільш раннього періоду життя, значно ускладнилось структурно, функціонально, змістовно. Часи, коли особистість виховувалася, як зазначав український філософ XIX ст. П. Юркевич, сім'єю, школою і церквою, давно пройшли. Світ став більш мобільним, агресивним, інформаційно насиченим, багатоманітним.

Збільшення кількості факторів зовнішнього впливу містить у собі як позитивну характеристику для людського розвитку, так і наявність значного потенціалу викликів, ризиків, загроз, що здатні негативно трансформувати інтелектуальний, емоційно-вольовий, духовний, фізичний, психічний внутрішній простір особистості і суспільства. Таким чином, аксіоматичним правилом для педагогічної теорії і практики стає формування таких соціально-педагогічних умов, форм і напрямів освітнього процесу, які б унеможливили функціонування усталених соціально деформованих середовищ і забезпечували б відповідні оптимальні підходи для створення якісного стану виховної роботи. Причому цей вектор дії й педагогічних устремлінь мусить зреалізовуватися безперервно, незважаючи на постійні зміни соціально-економічного, політичного, ідеологічного характеру. Адже здорове соціокультурне середовище є вічно затребуваним імперативом оскільки від нього залежав не лише успіх у навчально-виховній діяльності, але й суспільно-державний прогрес. Між школою, іншими освітніми інститутами й соціокультурним середовищем має відбуватися взаємозв'язок, діалог,

взаємозбагачення, долаючи замкнутість, локальну функціональність. Освітнє середовище ніяким чином не може задовольнятися окресленими лише формально-відомчими межами. Для успішного формування ключових компетентностей, адекватних вимогам часу, необхідно розширювати освітній простір завдяки входженню туди як формальних, так і неформальних суспільних одиниць. Синергія зусиль, інтеграція освітніх та культурних інституцій уможлиблює творення більш сприятливих умов для інтелектуального, гуманного, духовного, громадянського розвитку особистості, удосконалюючи засоби, технології, зміст і методику навчально-виховного процесу. Тому виховна, навчально-дидактична, інформаційно-пізнавальна, професійна функції отримують нові можливості завдяки розширенню й удосконаленню освітнього середовища. Отже, вихід «школи» поза власні межі – у музеї, театри, філармонії, бібліотеки, творчі майстерні, наукові лабораторії, мистецькі заклади і колективи та до інших креативно-творчих ресурсів є актуальною і затребуваною справою.

Подібні підходи, коли доступ до культури стає стрижневим напрямом і визначальним пріоритетом для передових освітніх систем, мають активно впроваджуватися в сучасну українську освітню модель. Музейна і освітня політика не просто утримують і культивують, об'єднавши зусилля, таке значимо-суспільне явище як музейна педагогіка, вони здатні і зобов'язані виробляти нові стратегії пізнання світу (передусім національного!), більш ефективні навчально-виховні технології, удосконалюючи методики виховання історичної, естетичної, морально-етичної культури.

У формуванні державницької свідомості громадян кожна соціальна інституція відіграє свою певну роль, зокрема і музейна установа. Музеї різних профілів і видів наділені потенціалом для реалізації цього завдання. Від історичних і краєзнавчих до художніх чи музичних – усі вони містять експозиційні матеріали, артефакти, музейні предмети, які варто використовувати у культурно-просвітницькій чи науково-дослідницькій роботі

в контексті державотворення. Причому цій меті має підпорядковуватися як внутрішня функція музею (збір, збереження, дослідження експонатів), так і, особливо, зовнішня (освіта, просвіта, екскурсійно-туристична діяльність), що безпосередньо направлена на відвідувача. У різні історичні періоди внутрішні і зовнішні функції характеризувалися своєрідними мотивами, суспільними потребами, ідеологічними завданнями. Музей, як і театр чи школа, передусім виконував роль, яку йому замовляла держава. Закладалась відповідна методологічна база для здійснення такої «виховної ідеології», яка б відповідала духу і змісту конкретного суспільно-політичного укладу. Дуже чітко взаємопов'язаність прослідковувалася в часи панування тоталітарно-комуністичної ідеології і практики. Уже XII з'їзд РКП(б) у 1923 р., проголосивши «необхідність революційного виховання молоді», а також рішення першого в СРСР Музейного з'їзду (1930 р.), направлені на підпорядкування діяльності музеїв потребам соціалістичного будівництва, у повній мірі визначили основну мету – упровадження комуністичної ідеології. Таким чином, «радянське музеєзнавство визначало експозицію музею як цілеспрямований науковий показ пам'яток матеріальної і духовної культури минулого й сучасності, побудований на основі марксистсько-ленінської методології, формуючи комуністичний світогляд» [5, с. 83].

Нагальною необхідністю стало впровадження в українське музейництво нових ціннісних українознавчих установок, які б з висоти погляду Українського народу і держави обґрунтовували і репрезентували витоки національної культури, історії, духовної і матеріальної спадщини, сучасного і майбутнього української Нації. Відмова послуговуватися історичними й іншими гуманітарними концепціями і доктринами, написаних чужинством у зарубіжних столицях – найпосутніші рішення, що дозволяли утверджувати власне «Я» в свідомості громадян, стаючи суб'єктом у міжнародній політиці. Такі напрями в музеєзнавстві, педагогіці лише на перший погляд можна було впроваджувати безперешкодно. Проте на шляху здавалось би безболісної трансформації діяли в

негативному контексті внутрішні і зовнішні чинники. Адже на самому початку української незалежності окремі політики впливових держав доволі скептично (не без втручання Кремля) оцінювали сам факт «24 серпня 1991 р.». Наприклад, Маргарет Тетчер заявила (зі слів редактора американського журналу «Сучасність» Т. Гунчака), що Англія не збирається встановлювати дипломатичні відносини з Україною, даючи зрозуміти, що британці не встановлюють дипломатичних відносин з колоніями [1, с. 41]. Хоча таке негативне ствердження, яке пізніше було виправлено британською дипломатією, варто актуалізовувати українству і для днів сьогоднішніх, нагадуючи, що Україна у своїх стратегічних завданнях має передбачати не тільки декомунізацію, але й деколонізацію суспільної свідомості і практики.

Музейна педагогіка як науково-суспільна та прикладна дисципліна, що «вивчає процеси освіти та виховання у просторі музею є важливим засобом для реалізації освітньо-виховної функції музею» [6, с. 66], відіграє значну роль у тих новітніх процесах, які народилися завдяки вибореній Незалежності. На цю інтегративну дисципліну покладаються відповідальні суспільні місії – достовірно, доступно, дохідливо, правдиво, по-громадянському гідно представляти експозиційні і фондіві предмети та матеріали (артефакти), переконливо впливаючи на аудиторію слухачів, відвідувачів. Особливо значущою є подібна позиція, коли питання торкаються чутливих питань історії української державності. Зважаючи на те, що музейна педагогіка з часів свого становлення виконувала важливу роль активного посередника між музейною колекцією і відвідувачем, таке «посередництво» мусить бути професійно і по-громадянському добротним. Мова йтиме не про звичайне усталене ознайомлення з предметами музейної колекції, провідна функція музейної педагогіки – якомога сильніше й ефективніше вплинути на логічний та емоційний апарат відвідувача, його світогляд, переконання. Хоча музей як соціальна інституція відокремлена від школи, університету чи іншого навчального закладу, проте він є, хоча і неформальним, але освітнім простором,

у якому діють, упроваджуються головні педагогічні принципи. Часто тут застосовуються подібні методичні, дидактичні, гносеологічні концепції й підходи, щоби отримати пізнавальний, виховний ефект. Якщо порівнювати гуманітарні орієнтації України із європейськими країнами, то помітно, що їхні культурно-освітні системи музейну педагогіку сприймають як значиме соціальне явище. У Польщі, наприклад, її розглядають не інакше як наукову дисципліну, яка передусім забезпечує реалізацію головної функції – освітньої, що доповнює дві інші складові – естетичну та функцію збереження. У Швеції ця науково практична дисципліна стала дуже важливим чинником в освітньому процесі. Тут музей відіграє водночас роль способу і засобу успішного навчання. Музей, музейні предмети, колекції й раритетні експонати достатньо вміло, з точки зору педагогічної майстерності, використовують для кращого досягнення дидактичних і виховних цілей і завдань.

Як варто оцінювати тенденції в багатьох європейських країнах щодо актуалізації музейної педагогіки в культурно-освітньому просторі? Очевидно, що еволюція її розвитку (понад столітній період), офіційно розпочата в 1913 р., у країнах Європи уможливила адаптацію передусім професійного середовища до цього дещо незвичного поняття. Проте домінантну ідею, яку запропонував німецький мистецтвознавець А. Ліхтварк щодо освітньої функції музею як головної і визначальної в музейній справі, було підтримано. Можна стверджувати – такий підхід став значним стимулятором для музейної політики. Інший аспект, який необхідно відзначити – європейські національні освітні системи удосконалювали себе завдяки активному «входженню» культури в зміст освітнього процесу шкіл, коледжів, ліцеїв, гімназій. Культура ставала методологічною основою змісту освіти, а один з провідних педагогічних принципів – культуровідповідність реально впроваджувався в життя. Скажімо, у Франції початок навчального року впродовж кількох тижнів учні, студенти активно відвідують музеї, виставки, картинні галереї, культурно-історичні пам'ятники і визначні місця, ознайомлюючись, пізнаючи національну

культуру, історію своєї країни, народу. У Норвегії, наприклад, діє своєрідна програма «Ранець школяра», розрахована на впровадження впродовж усього періоду шкільного життя. Шість основних культурно-мистецьких напрямів, укладених в освітню програму (національна культурна спадщина, література, театр, кінематограф, музика, живопис і образотворче мистецтво) зумовлюють і стимулюють інтереси до музезнавства, удосконалюють форми і засоби музейної педагогіки. Адже всі ці види мистецтв, культурно-історична спадщина презентуються багатьма різнопрофільними музейними установами. Такі підходи сприяють розвитку пізнавальних інтересів, творчих нахилів, забезпечують виховання громадянського і патріотичного ставлення до своєї батьківщини. Музейна педагогіка формує інтеграційні поля для удосконалення формального і неформального освітніх просторів, допомагає якісно наповнювати логічно-пізнавальний і почуттєвий процес розвитку Особистості новими знаннями, сенсами і смислами.

Практика засвідчує, що чим кращий, оптимальніший доступ населення до культурних цінностей, який твориться політичними, соціально-економічними, правовими, психолого-педагогічними факторами і впливами, тим сприятливішими є умови для функціонування музейної педагогіки. Усілякі обмежувальні заходи фінансового, нормативного, режимно-часового характеру на рівні діяльності музеїв унеможливають доступність для широкої громадськості, зокрема шкільної молоді, студентів до музеїв.

Школа чи будь-який інший освітній заклад, що обмежує свою діяльність вузьким локальним простором, не інтегрований в інститути соціокультурного середовища, є малоефективним, не здатним у повній мірі забезпечувати якість навчально-виховної роботи. Безумовно, на продуктивну інтеграцію освітньої установи і музею впливають багато чинників передусім соціального характеру, а також хибна культурна політика держави чи органів місцевого самоврядування. Справді, зубожілість населення, відносно високий рівень оплати за культурні послуги, слабка матеріально-технічна база культурних (й

освітніх!) закладів і низький статус соціального забезпечення працівників культурної (бюджетної) сфери, мінімізація культурно-гуманітарної складової в навчальних планах і змісті освіти, недостатня підготовка педагогів у контексті культурних компетентностей, відірваність абсолютно більшої частини народу від культурної спадщини, музеїв, бібліотек, театрів, кінематографу, виставок, які демонструють культурні цінності – все це прямо й опосередковано впливає на «окультурення» й «олюднення» суспільства. Лише за умов, що вище означені проблеми та ряд інших будуть успішно вирішуватися, основні положення закону України «Про освіту» ставатимуть реальністю в тій частині (стаття 5), що «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує... культурний розвиток суспільства» [3, с. 8].

На ставлення до музейної педагогіки впливають також усталені погляди і стереотипи, сформовані радянським музеєзнавством. Оцінки провідних фахівців та науковців, які давалися цьому новому явищу, були достатньо критичними і несприйнятними. Передусім головною причиною цієї зневаги до музейної педагогіки була ідеологічна установка про найкращий рівень культурного музейного будівництва в СРСР. У 80-их рр. минулого століття в підручниках і посібниках з музеєзнавства зазначалося: «Марксистсько-ленінська методологія, всебічна підтримка з боку партії і держави сприяли тому, що радянське музеєзнавство, розробивши нові основи усіх видів музейної діяльності, стало найпередовішим у світі» [5, с. 108-109]. Таким чином, всі напрацювання у сфері музейної справи за кордоном, особливо в розвинутих «капіталістичних» країнах, нехтувалися й не бралися до уваги. Фетиш ідеологізації музейництва, політична пропаганда на самовозвеличення брали верх над реальністю часу. Стверджувалося, що буржуазне музеєзнавство заперечувало необхідність освітньо-виховної роботи, займаючись тільки науковою діяльністю, звужуючи коло відвідувачів, які мають відповідну підготовку. Музеї соціалістичних країн віддають перевагу і проводять масову роботу. Лише побічно визнавалося про окремі аспекти її проведення в країнах

західної демократії. В українському посібнику «Музеєзнавство» зазначалося: «Останнім часом в таких капіталістичних країнах, як ФРН, США, Англія, Франція, Італія, Голландія, Швеція, також почали приділяти належну увагу масовій роботі – «Музейній педагогіці», як її там називають» [5, с. 103]. Висловлена в такій формі позиція щодо культурно-педагогічного явища, яке на той час функціонувало майже сім десятиліть у Європі, засвідчувала, що «музейна педагогіка» існувала «там», але не в СРСР. З точки зору прихильників ідеологічної чноти, це явище як спеціальна науково-педагогічна дисципліна не могла впроваджуватися в освітньо-культурному радянському середовищі, оскільки була «плодом» капіталізму.

До цього часу частина педагогічної та музеологічної громадськості продовжують вважати, що музейна педагогіка немає того потенціалу, який би забезпечував суспільний прогрес. Спостерігається певна відчуженість педагогів і музейників, намагаючись локалізувати діяльність у звичному для себе середовищі. У цьому є логіка, зокрема серед музейників, якщо за інерцією і надалі педагогіку сприйматимемо як авторитарну річ сталінського стандарту. І якщо освіта, педагогічна наука на вітчизняному рівні переживає не найкращі часи, то це не може поставити під сумнів соціальну й суспільну затребуваність музейної педагогіки. Тлумачення цього явища крізь призму західної і східної інтелектуальної традиції дає підстави стверджувати про реальність і закономірність функціонування передусім у музейному просторі даної дисципліни. Очевидно, статус музейної педагогіки у вітчизняному культурно-освітньому просторі посилюватиметься, якщо дві людинотворчі галузі – освіта і культура отримають належну підтримку і розуміння держави і громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. Історії потрібна правда. Світловодськ : МП «Світло», 1994. 48 с.

2. Дж. Локк. О гражданском правлении. Изб. филос. В 2-х т. Т. 2. М., 1960. С. 458.
3. Закон України про освіту / Щомісячник серії «Закони про освіту». № 10 (34). К.: Парл. вид., 2017. С. 9-10.
4. Закон України «Про музеї і музейну справу» / *Відомості ВР України*. 1995. № 25.
5. Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство. К.: «Вища школа», 1980. С. 83.
6. Панахид Г. Музейна педагогіка: тематичний показчик літератури. Львів: «Ліга Львів», 2015. 66 с.

1.5. Теоретико-методологічні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів мистецьких дисциплін

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні особливого значення набуває проблема підвищення рівня професійної культури вчителів. Провідне місце у вирішенні цього питання належить, насамперед, підготовці педагога, спроможного якісно розв'язувати завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Здійснення цієї підготовки неможливе без модернізації освітнього процесу, підсилення його аксіологічного змісту, що знайшло відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та ін. Саме вища школа повинна сприяти зорієнтованості студентської молоді на справжні цінності життя, культури й професійної діяльності.

Особливої уваги вимагає підвищення рівня професійно-ціннісної зорієнтованості майбутніх педагогів мистецьких дисциплін, які б могли якісно, продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання в галузі музичної педагогіки та виконавства відповідно до світових стандартів. Тому в сучасній соціокультурній ситуації значно зростає роль педагога нового покоління, майбутнього вихователя, фахівця в галузі мистецької педагогіки, який власними знаннями, уміннями, сформованою системою цінностей зможе якісно впливати на формування ціннісних орієнтацій особистості своїх вихованців у галузі мистецтва. Від рівня опанування педагогом цінностей педагогічної діяльності та музичної культури залежить його професіоналізм.

У науковій літературі підкреслюється важливість цінностей як основи розвитку суспільства (О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Тугаринов та ін.). Різні аспекти проблематики формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей досліджено в працях українських та російських науковців, зокрема: професійно-педагогічні цінності вчителів (С. Бадюл, С. Єрмакова, Р. Миронова, В. Оссовський, С. Хмара, Є. Шиянов та ін.), ціннісні орієнтації молоді в галузі культури (Н. Бакланов,

О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Ю. Малишев, Г. Падалка, О. Семашко, Н. Яранцева та ін.).

Аналіз можливостей ефективного розв'язання в теорії й практиці проблем формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності дозволив виявити низку *суперечностей між*: об'єктивно існуючими загально-людськими цінностями, цінностями музичної культури та сформованою ієрархічною структурою цінностей особистості педагога-музиканта; інформаційним тиском мас-медіа, де подано не завжди якісну музично-розважальну продукцію, і невідповідністю майбутніх фахівців мистецько-педагогічних спеціальностей до формування в молоді адекватної її оцінки; сучасним станом сформованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад їх формування в процесі музично-виконавської діяльності; рівнем виконавської підготовки студентів і кваліфікаційними вимогами відповідних музичних спеціальностей; недостатньою фаховою підготовкою сучасного вчителя, який не володіє інформацією з галузей сучасної молодіжної музики, та підвищеним інтересом і широкою інформованістю про неї в його ж вихованців.

Ці суперечності й науково-практичні потреби щодо їх розв'язання, а також урахування стану дослідження вищезначеної проблеми й актуальності її розробки зумовили вибір нашого дослідження.

Метою нашої статті є педагогічні умови формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності.

Багато науковців вивчають у своїх працях аксіологічний підхід в освіті (Н. Асташова, А. Кір'якова, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова та ін.); особистісно орієнтований підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, С. Подмазін); вплив соціокультурних чинників на формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури (Н. Бакланов, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Ю. Малишев,

Г. Падалка, О. Семашко, О. Сухомлинська, Н. Яранцева та ін.); формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів (С. Єрмакова, З. Кокарева, Н. Нікітіна, З. Павлютенкова, С. Хмара, Є. Шиянов, О. Ярмоленко та ін.); вплив музичного мистецтва на особистість (Б. Брилін, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); сутність музично-виконавської діяльності (В. Апатський, Б. Асаф'єв, М. Давидов, Д. Кабалевський, Г. Нейгауз, Ф. Фаркаш та ін.); професійну підготовку фахівців музично-педагогічних спеціальностей (Л. Арчажникова, М. Букач, О. Ільченко, М. Моїсєєва, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Танько, О. Щолокова та ін.).

Сучасні дослідження (О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Тугаринов та ін.) дають підстави визначити, що *цінності* – це значущість об'єктів навколишньої дійсності для людини та суспільства. Вони мають складну психічну репрезентацію, є одночасно мотиваційними й когнітивними утвореннями світоглядного рівня, які інтегруються в єдину смислову сферу, надаючи особистості визначену цілісність. Цінності являють собою умовну ієрархію в структурі особистості і включають загальнолюдські, національні, професійні, особистісні цінності тощо.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття «ціннісні орієнтації особистості», які розглядаються як: елемент системи диспозицій особистості, що знаходяться на вищому ієрархічному рівні (В. Ядов); потреби, мотиви особистості (А. Маслоу); особистісні смисли (В. Франкл); спрямованість особистості, установки, переконання, вірування (Г. Залеський, А. Здравомислов, Ф. Знанецький, У. Томас, В. Тугаринов); чинник мотивації поведінки, характеру та нахилів людини (Б. Анан'єв); механізм регуляції діяльності (В. Сержантов, В. Шадриков та ін.), соціально детермінована та зафіксована в психіці індивіда спрямованість на цілі та засоби діяльності (Е. Дніпров); ціннісне ставлення до світу, професійної діяльності, до себе як суб'єкта життєтворчості (М. Каган, М. Казакіна, А. Кір'якова).

У межах нашого дослідження *ціннісні орієнтації* розглядаються як найважливіший елемент структури особистості, у яких у концентрованому вигляді виражено суб'єктивні ставлення особистості до об'єктивних умов її буття, що опосередковують спрямованість її поведінки. Важливою є здатність особистості до цілісного відчуття та усвідомлення явищ життя й культури, готовність до вибіркової оцінної діяльності.

Ціннісні орієнтації розглядаються як соціально фіксовані настанови на ті чи інші матеріальні або духовні цінності, що формуються в процесі опанування людиною природного та соціального світу й визначають її поведінку в конкретних життєвих ситуаціях, стратегію життєдіяльності. Ціннісні орієнтації суб'єктивні, характеризують духовний світ конкретної людини як істоти, яка мислить, шукає, страждає, діє, містять життєвий досвід конкретного індивіда, виступають результатом індивідуальної практики освоєння соціального та природного світу, який є унікальним та неповторним. Ціннісні орієнтації визначають загальну спрямованість інтересів та устремлінь особистості, ієрархію індивідуальних уподобань та візії, цільову та мотиваційну програми, рівень домагань та престижних переваг. Провідними функціями ціннісних орієнтацій слід визнати такі: пізнавальну, розвивальну, спонукальну, оцінну, регулятивну, соціалізуючу, прогностичну.

Професійно-ціннісні орієнтації опосередковуються особливостями професії, що відображають зміст та сутність професійної діяльності, визначають її мету та засоби, регулюють поведінку особистості в певному виді діяльності (Є. Климов).

Цінності професійної діяльності майбутніх фахівців мистецько-педагогічних спеціальностей (викладачі музичних дисциплін, концертні виконавці, артисти музичних колективів, диригенти, хормейстери та ін.) включають професійно-педагогічні цінності та цінності музичного виконавства. Особливого значення в процесі їх формування набувають соціокультурна ситуація в суспільстві, сучасні засоби масової комунікації, субкультурні вподобання студентської молоді, урахування специфіки студентського віку як періоду

інтенсивного самоусвідомлення, професійного та морального становлення, утвердження життєвих орієнтирів та позицій.

Спираючись на поняття «ціннісні орієнтації» та враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, визначено поняття *професійно-ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей* як системоутворювальні компоненти цілісності особистості, що детермінують її ставлення до професійно-педагогічних цінностей, цінностей музичного виконавства та сприяють професійно-особистісній усталеності й забезпечують продуктивну педагогічну та музично-виконавську діяльність. Вагомого значення набувають такі професійно-педагогічні цінності, як суб'єкти музично-педагогічного процесу, музика як засіб розвитку особистості та музично-виконавська діяльність. Професійно-ціннісні орієнтації сприяють формуванню готовності до вибіркової оцінної діяльності педагога-музиканта, мотивації того чи іншого ставлення до цінностей, творчій самореалізації майбутнього фахівця.

Професійно-ціннісні орієнтації мають яскраво виражений *динамічний характер*, що виявляється в прийнятті (або запереченні) та реалізації певних цінностей; посиленні (або зниженні) їх значущості; збереженні (або втраті) цих цінностей у часі. Професійні ціннісні орієнтації вибудовуються як за принципом ієрархічності, так і за принципом нелінійності.

Професійно-ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей включають ставлення до: загальнолюдських та національних цінностей культури; цінностей, що характеризують професійну діяльність педагога-музиканта (цінності-знання, цінності-уміння та цінності-якості); цінностей, що характеризують особистісні якості педагога.

Музично-виконавська діяльність як чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей передбачає використання найкращих зразків різних видів і жанрів світового та національного музичного мистецтва; постійне вдосконалення музично-виконавської майстерності та інтерпретації творів; включення майбутніх фахівців

у концертну практику. Використання в процесі музично-виконавської діяльності найкращих зразків різних видів і жанрів світового та національного музичного мистецтва безпосередньо сприяє засвоєнню студентом знань у галузі музичного мистецтва і, зокрема, розумінню його видів, стилів і жанрів. Окрім того, відбувається засвоєння виконавського репертуару з фахових дисциплін. Систематичне вдосконалення виконавської майстерності та інтерпретації творів сприяє не тільки опануванню на високому рівні технологічних аспектів виконавської підготовки, але й глибокому розумінню концепції музичних творів; удосконалення організації концертної практики – творчому розвитку майбутнього педагога-музиканта: професійні знання та вміння студента, здобуті під час репетиційної діяльності, на концертному виступі мобілізуються й виявляються в технології виконання та інтерпретації музичного твору.

У процесі вивчення цієї проблеми нами було визначено критерії з відповідними показниками та рівнями сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентів: *пізнавально-оцінний* (ставлення до цінностей музично-педагогічної діяльності; знання про форми та методи здійснення музично-педагогічної діяльності; інтерес до музичного виконавства; музичні смаки та вподобання; ціннісна зорієнтованість студентів у видах і жанрах музичного мистецтва); *вибірково-практичний* (відповідність виконавського репертуару смаковим установкам студентів; навички оцінки жанрово-стильової специфіки музичного твору; орієнтація студентів у виражальних засобах музичного виконавства); *діяльнісно-творчий* (якість музично-виконавської діяльності; ступінь креативності музично-педагогічної діяльності; володіння формами та методами музично-педагогічної діяльності; активність студентів у концертній діяльності). На підставі цих критеріїв визначено рівні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивно-еталонний), високий (творчо-інтелектуальний).

У процесі практичної роботи були задіяні студенти спеціальності «Музичне мистецтво» Бердянського державного педагогічного університету. Аналіз реальної практики формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів спеціальності «Музичне мистецтво», навчально-методичного забезпечення цього процесу, діагностування рівня сформованості досліджуваної якості засвідчив домінування технічної складової в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців мистецько-педагогічного профілю, недостатність навчально-методичного забезпечення аксіологічної спрямованості професійного становлення студентів, орієнтацію на вербалізацію ставлення особистості до тих чи інших цінностей, що певним чином збіднює діяльнісний аспект формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Аналіз науково-методичної літератури з проблем формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, характеристика їх сутності та структури у студентів спеціальності «Музичне мистецтво» та особливостей музично-виконавської діяльності, результати практичного етапу експерименту дали підстави для визначення педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів спеціальності «Музичне мистецтво» у процесі музично-виконавської діяльності в класі хорового диригування.

Перша педагогічна умова – посилення ціннісної спрямованості професійно-орієнтованих дисциплін шляхом: включення аксіологічної складової до змісту професійно-орієнтованих дисциплін, створення ціннісно-сміслових навчальних ситуацій, використання в овітньому процесі творів музичного мистецтва, що відповідають індивідуальному рівню професійної підготовленості студентів – полягає в орієнтуванні студентів на засвоєння та відтворення кращих зразків різножанрового хорового музичного мистецтва, спрямованості на розуміння їхнього ціннісного змісту та можливості самостійно розробляти індивідуальний план – розподіл творів за ступенем їхньої складності відповідно до курсу навчання та спеціалізації, ураховуючи при цьому не лише технічні, але й художньо-змістові особливості творів. Важливими постають такі принципи, як єдність художнього й

технічного аспектів навчання, наочність, системність, наступність та систематичність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів.

З метою реалізації першої умови в процесі організації ціннісно-смыслових навчальних ситуацій було застосовано практичні завдання щодо аналізу засобів музичної виразності, складання репертуарного плану, його обґрунтування та захист на основі аналізу виконаного хорового твору студентом, критичної оцінки якості репертуарних планів колег-студентів (практика зі спеціалізації «Викладач хорового диригування»).

Друга педагогічна умова – поетапне оволодіння музично-виконавською майстерністю як основи професійного становлення студентів з урахуванням їхніх особистісних професійно значущих якостей – передбачала опрацювання студентами більш складних як у технічному, так і в художньо-змістовому плані творів музичного мистецтва в класі хорового диригування, унаслідок чого відбувалося неперервне та усвідомлене залучення студентів до цінностей музичного мистецтва. Якість процесу оволодіння музично-виконавською майстерністю зумовлюють принципи індивідуалізації процесу професійного становлення, взаємозв'язку теоретичної (ознайомлення з музично-історичним аспектом, художньо-стилістичними особливостями тієї чи іншої епохи) та практичної підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Сформульовано й змістовно розкрито етапи оволодіння виконавською майстерністю: загальна виконавська підготовка студента; попереднє вивчення музичного твору; робота над музично-виконавською концепцією твору.

З метою реалізації другої умови в процесі музично-виконавської діяльності було застосовано індивідуальний підхід у виборі методик удосконалення виконавської підготовки кожного студента з урахуванням його особистісних професійно значущих якостей, а також засвоєння технологічних аспектів виконавської підготовки хорового диригента. Ужито комплекс методів для попереднього вивчення музичного твору, серед яких: пізнання від загального до

конкретного, вибіркового опрацювання нотного тексту, багаторазового повторення, зміни темпу, використання художніх творів для технічного вдосконалення. Для роботи студентів над музично-виконавською концепцією твору було застосовано форми та методи, спрямовані на усвідомлення засобів музичної виразності, художнього ознайомлення з творами мистецтва, аналізу реального звучання. Це сприяє цілісному відчуттю та усвідомленню явищ музично-виконавської діяльності, професійному зростанню.

Третя умова – спрямованість самостійної роботи з дисципліни «Практикум з фахової підготовки (хорове диригування)» на формування здатності студентів до творчої інтерпретації музичних творів, саморозвиток майбутніх фахівців – пов'язана з організацією самостійної роботи студентів, у процесі якої відбувається професійне зростання, підвищується рівень виконавської майстерності та вдосконалюється інтерпретація музичних творів, що сприяє засвоєнню цінностей музичної культури, музичного виконавства та музично-педагогічної діяльності. Якість самостійної роботи залежить від таких чинників: регулярність занять, послідовність засвоєння матеріалу від легкого до більш складного, свідоме засвоєння знань, наполеглива праця. З метою реалізації третьої педагогічної умови було розроблено навчально-методичний матеріал щодо організації самостійної роботи в класі хорового диригування.

Проведена практична робота дозволила сформулювати такі висновки.

Формування професійно ціннісних орієнтацій молоді є невід'ємним і взаємозалежним компонентом формування ціннісних орієнтацій, а історико-генетичний аналіз проблеми довів, що: а) проблема цінностей існує від стародавніх часів до сучасності і є невичерпною у зв'язку з постійним зміщенням ціннісних домінант у суспільстві, виняткового значення вона набувала на зламі епох, коли з особливою силою руйнувалися культурні традиції, знецінювалися релігійні, ідеологічні та культурні основи суспільства; б) сучасна вітчизняна педагогічна наука розглядає проблему формування ціннісних орієнтацій як взаємозв'язок елементів спрямованості особистості – мотивів, потреб, смаків, ідеалів, інтересів,

здібностей, переконань – і як прояв ціннісно-орієнтаційної діяльності, що зумовлено вибором певної системи цінностей особистими перевагами, а також, з'ясуванню чинників та умов, які впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді.

Професійно-ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей – це системоутворювальні компоненти цілісності особистості, що детермінують її ставлення до професійно-педагогічних цінностей, цінностей музичного виконавства та сприяють професійно-особистісній усталеності й забезпечують продуктивну педагогічну та музично-виконавську діяльність.

На основі аналізу сучасної наукової літератури доведено, що професійно-ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей включають ставлення до: загальнолюдських та національних цінностей культури, цінностей, що характеризують професійну діяльність педагога-музиканта (цінності-знання, цінності-уміння та цінності-якості), цінностей, що характеризують особистісні якості педагога.

Аналіз теорії та практики музично-виконавської діяльності як чинника формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів спеціальності «Музичне мистецтво» спеціальностей засвідчив важливість використання найкращих зразків різних видів і жанрів музичного мистецтва, постійного вдосконалення музично-виконавської майстерності та інтерпретації творів, включення майбутніх фахівців у концертну практику.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в розробці технології забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії формування професійно-ціннісного становлення студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, дослідженні взаємозв'язку субкультури студентської молоді та професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безгін І.Д., Ковтуненко В.І. Театр і глядач в сучасній соціокультурній реальності. Частина І. Соціально-художні виміри українського театру: ретроспектива, стан, тенденції. К., 2002 . 266 с.
2. Зязюн І.А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання (проект). Рідна школа. 1995 №12. С. 25-32.
3. Семашко О.М. Художньо-естетичні потреби дітей // Духовні потреби дітей України. Монографія / Під заг. ред. Ж.В.Петрович. К. : Видавничий дім “Калита», 2005 С. 76-80.
4. Соціологія естетичного виховання // Семашко О.М. Соціологія мистецтва: Навчальний посібник. – Львів: Магнолія, 2005 – С. 229-242.

1.6. Виконавська самостійність у системі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Формування майбутнього фахівця музичного мистецтва в сучасному суспільстві тісно пов'язане зі становленням його як цілісної, творчої особистості з нестандартним мисленням, професійно компетентного, а також з якісною фаховою підготовкою. Формування високодуховних професійних особистостей базується на досягненнях не лише світової науки, а й культури, де основним компонентом виступає мистецтво. Стрижнем формування професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва має бути не лише мовне спілкування, спрямоване на творчу самореалізацію останніх як особистостей, а й майстерність гри на музичних інструментах, завдяки якій наступним поколінням передаються морально-естетичні цінності, акумульовані соціально-психологічними особливостями епохи та її ментальністю. Саме тому підвищуються вимоги до інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних закладів вищої освіти.

У працях О. Алексєєва, О. Віцинського, Й. Гата, І. Гофмана, Є. Йоркіної, Г. Когана, К. Мартінсена, І. Назарова, С. Савшинського, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна, Д. Юника та інших визначних митців музичного мистецтва обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання різних технічно-інтерпретаційних завдань. Багатоаспектний внесок у розробку теорії й методики формування вмінь та навичок музикантів-інструменталістів зроблено такими виконавцями й науковцями, як Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Г. Побережна, В. Шульгіна (філософський аспект), Л. Бочкарьов, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник (психологічний аспект), О. Алексєєв, Й. Гат, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, О. Шульп'яков (фізіологічний аспект), О. Андрейко, О. Гольденвейзер, А. Корженевський, Я. Мільштейн, В. Муцмахер, Г. Ципін, Т. Юник (педагогічний аспект), Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн,

В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський (мистецтвознавчий аспект). У їх працях обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань.

Досліджуючи самостійність індивідів, науковці В. Андреев, Н. Баловсяк, В. Мороз означений феномен трактують як синтезуючу рису особистості, що знаходить своє відображення у всіх сферах діяльності суб'єктів і визначає загальний тип їх особи та характер поведінки. Особливий акцент вони ставлять на наявності внутрішньої свободи. Саме завдяки їй самостійно приймаються рішення і здійснюється вибір доцільних дій щодо максимального саморозкриття власної індивідуальності. До компонентів внутрішньої свободи вони відносять:

- усвідомлення зовнішньої необхідності у доцільності вибору певних дій;
- узгодження власних інтересів з цією обізнаною зовнішньою необхідністю;
- прояв волі у реалізації вибраних рішень з усвідомленням відповідальності за їх наслідки;
- прагнення до самореалізації в умовах діяльності тощо.

Отже, зазначена інформація щодо вивчення самостійності особистості в аспекті, де пріоритетного значення набували характеристики індивідів у досягненні внутрішньої свободи і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів, надали підстави зазначити, що зміст поняття «виконавська самостійність» студентів мистецьких факультетів має відображати:

- розумову здатність до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань;
- прояв волі у самореалізації власної діяльності;
- спроможність усвідомлення доцільності прийняття певних рішень.

Розглядаючи самостійність особистості як властивість інтелектуальної діяльності, науковці пов'язували цей феномен зі здатністю до здійснення

оцінки сприйнятої інформації, до її систематизації шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління ззовні. За цією методологічною платформою у вивченні самостійності особистості особливий акцент ставиться на переході від системи зовнішнього управління до самоуправління. Е. Абдулін, Л. Баренбойм, Т. Беркман, Д. Юник та інші науковці пов'язують сутність самостійності музикантів-інструменталістів з їх здатністю до досягнення високої результативності відтворення необхідної інформації на основі раніше засвоєних знань, умінь і навичок. Зокрема, за переконаннями Д. Юника, самостійність музикантів-інструменталістів виявляється у створенні зразків атрибутів контролю на сенсорно-перцептивному рівні шляхом ухвалення рішень щодо вибору одного з його альтернативних варіантів. Він зазначає, що для обґрунтування індивідуальної інтерпретації музичного матеріалу в процесі роботи над творами залучається власний естетичний досвід. Завдяки уявному зіставленню альтернативних варіантів ознак вторинних образів методом відхилення менш привабливих (тих, що не відповідають дійсності або задуму виконавців) відбирається найдоцільніший варіант. Цей ефект кінцевої фіксації уявних взірців вторинних образів є наслідком віднайдення певних пріоритетних властивостей різноманітних альтернативних систем [3].

Вивчаючи самостійність особистості як прагнення до саморегуляції в умовах творчої діяльності, Л. Жарова, І. Зверев та Т. Шамова пов'язували цей феномен зі здатністю до продуктивного мислення, спрямованого на виявлення новизни без зовнішньої допомоги. Особливістю означеного феномена у сфері музичного виконавства є внутрішня та зовнішня «слухова природа». Інтонаційним внутрішнім слухом активізується продуктивність роботи мислення, а зовнішнім – здійснюється самоконтроль реалізації ідеального виконавського образу у практичну інтерпретаторську діяльність. Складовими зазначеної здатності є самоконтроль та самокорекція, завдяки яким здійснюється самостійна творча діяльність. Науковцями доведено, що:

- у процесі самоконтролю уявлені образи можуть зміщуватися у бік основного спектра власних ознак;

- чим довше в пам'яті зберігаються сформовані вторинні образи, тим більше «випадає» окремих рис;

- інтенсивність вторинних образів слабша від сили сигналів сприйнятої на сенсорно-перцептивному рівні стимуляції тощо.

Утім, видозмінення внутрішніх процесів та зовнішніх ознак поведінки суб'єктів здійснюється самокорекцією, що характеризується системою заходів, спрямованих на виправлення недоліків завдяки спеціальним засобам психологічного впливу. Самокорекції властивий двовекторний замкнутий процес постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявленими взірцями (вторинними перцептивними образами), у результаті чого здійснюється їх видозмінення. Якщо коректуванню підлягають вторинні перцептивні образи (перший вектор), то видозмінення програми реалізації виконавських дій (другий вектор) стає наслідком пертурбації уявної моделі атрибутів контролю. Програма реалізації виконавських дій визначається:

- вихідними показниками загальної оцінки успішності діяльності, якій надається окреме суб'єктивне значення;

- точністю втілення вторинних перцептивних образів у процес практичної діяльності;

- здатністю до сприйняття зворотної інформації стосовно якості відтворення вторинних перцептивних образів;

- спроможністю довільного видозмінення значення будь-якої дії або її деяких властивостей тощо.

За дослідженнями А. Арличева, В. Моросанової, Л. Фестінгера та інших психологів, самокорекція є необхідною передумовою регулювання ефективності діяльності. Вона може проходити як в процесі самої дії, так і по її завершенні з метою досягнення бажаних наслідків при наступному повторенні.

Видозмінення будь-якого вектора самокорекції здійснюється на основі прийняття рішень щодо точності відтворення всіх ознак атрибутів контролю.

На залежність успішності виконавської діяльності піаністів від саморегуляції у процесі роботи над музичними творами та під час прилюдних виступів вказували не лише визначні виконавці й педагоги [Ф. Бузоні, Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, И. Гофман, К. Ігумнов, Л. Маккіннон, Л. Оборін, А. Рубінштейн та інші], а й науковці [Л. Бочкарьов, О. Віцинський, А. Корженевський, В. Москаленко, Ю. Цагареллі, Д. Юник й інші]. Пріоритетне значення у саморегуляції надавалося процесам самоконтролю та самокорекції. Ними доведено, що за порушення процесів саморегуляції у діяльності піаністів допускаються недоліки, оскільки від слухового самоконтролю та самокорекції залежить взаємозв'язок виконавських рухів і звучання. За їх переконаннями, якщо пануючими є звукове уявлення і активна слухова спрямованість на моторику, то тоді остання (моторика) підкоряється прагненням волі щодо творчого задуму, тобто слуховий самоконтроль як чинник виконавських дій безпосередньо пов'язується зі слухо-моторними уявленнями, обумовлюється ними і коригується. Натомість, автоматизуються лише окремі рухи, які забезпечують свободу відтворення виконавських дій, полегшують слухове коригування звукових і рухових ліній. Концептуально-функціональний вектор каналів прямого та зворотного зв'язку у процесі музично-виконавської діяльності інструменталістів досліджувався лише Д. Юником. Стосовно специфіки роботи цієї складової самоконтролю, ним доведено наступне:

- під час гри від атрибутів контролю на вхід самоконтролю поступає інформація, котра, як правило, обмежується лише слухо-моторними ознаками (у ряді випадків до неї «вкраплюється» зорова й тактильна інформація, що доповнює властивості сигналів про виконавські рухи);

- інформація з виходу самоконтролю поповнюється певними рисами в результаті переробки двох інформаційних потоків – від складових, що контролюються, і від вторинних перцептивних образів;

- сумарний інформаційний потік більш якісний у виконавців, які використовують повноту вторинних перцептивних образів [3].

Отже, зазначена інформація щодо аспекту психолого-педагогічного дослідження самостійності особистості, де пріоритетного значення набувало вивчення прагнень до саморегуляції в умовах творчої діяльності, і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що зміст поняття «виконавська самостійність» студентів мистецьких факультетів, окрім визначених ознак («самості», розумової здатності до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань, прояву волі у самореалізації власної діяльності, спроможності усвідомлення доцільності прийняття певних рішень, здатності до самооцінки сприйнятої інформації, спроможності її систематизації шляхом глибокої розумової переробки та переходу від системи зовнішнього управління до самоуправління), має відображати:

- інтегральну здатність до творчого втілення самостійно сформованих музичних образів;

- індивідуальну міру вираження музичних образів;

- соціальну або суб'єктивну значущість музичних образів, їх оригінальність і самобутність.

Звичайно, зазначена інформація щодо інтерпретації науковцями кінця ХХ – початку ХХІ століть змісту самостійності особистості і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що зміст поняття «виконавська самостійність» студентів мистецьких факультетів, окрім визначених ознак («самості», розумової здатності до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань, прояву волі у самореалізації власної діяльності, спроможності усвідомлення доцільності прийняття певних рішень, здатності до самооцінки сприйнятої інформації,

спроможності систематизації цієї інформації шляхом глибокої розумової переробки та переходу від системи зовнішнього управління до самоуправління), має відображати:

- прояв ініціативності і критичності у досягненні нових знань та у формуванні власного характеру й здібностей;
- адекватну самооцінку в процесі вирішення різноманітних проблем;
- почуття особистої відповідальності за власну діяльність;
- спрямованість до самоактуалізації у системі духовно-культурних цінностей;
- прагнення до усвідомленого розвитку творчої індивідуальності.

Натомість, слід наголосити на тому, що у психолого-педагогічній науці дослідження самостійності особистості не обмежувались лише вищеперерахованими аспектами, де пріоритетне значення надавалося характеристикам особистості у досягненні внутрішньої свободи, властивостям інтелектуальної діяльності, прагненням до саморегуляції в умовах творчої діяльності та інтегральним ознакам системи духовно-культурних цінностей. Її вивчення здійснювалося і в інших аспектах, зокрема:

- форм прояву життєдіяльності суб'єктів, які визначають типи їх відношення до дійсності;
- умов продуктивності самостійного мислення, спрямованого на виявлення новизни;
- вольової та розумової діяльності як ознаки активності суб'єктів, їх здібності до пізнавального пошуку;
- свідомої вмотивованості дій і їх стійкості до нівелювання зовнішніх впливів;
- інтеграційних якостей особистості, спрямованих на вибір нового способу вирішення проблеми власними силами;
- акцентуації у суб'єктів активності та ініціативності, спрямованих на самостійне розв'язання організаційних та пізнавальних завдань тощо.

Отже, для визначення ефективності виконавської самостійності майбутніх фахівців музичного мистецтва під час інструментальної підготовки у системі формування професійних компетентностей ми розробили і застосували ряд інноваційних методів та прийомів. Це вимагало проведення ряду пошукових експериментів. Методологічна основа для таких пошуків простежилася ще при розгляді теоретичних основ дослідження обраної проблеми, де було виявлено низку перспективних ідей, які залишилися поза увагою науковців з музичної дидактики. Їх впровадження в освітній процес студентів надавали змогу виявити дієві методи та прийоми розвитку їх виконавської самостійності у ході інструментальної підготовки, що слугувало формуванню системи професійних компетентностей фахівців мистецької галузі.

Робота над музичними творами здійснювалася з урахуванням певних педагогічних настанов, а саме:

- під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів спрямовувати зусилля на пошуки привабливих інтонацій, гармонійних послідовностей, метро-ритмічних конфігурацій тощо;
- продовжувати наполегливо опрацьовувати матеріал музичних творів незалежно від критичної чи схвальної оцінки викладача або інших слухачів;
- щоденно досягати відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності під час роботи над музичними творами;
- не думати про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності в процесі підготовки до кінцевої форми звітності;
- самопідкріплювати мотивацію під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;
- у процесі репетиційних програвань музичних творів або під час їх прилюдного виконання захоплюватись реалізацією створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, спрямовуючи увагу на віднайдену раніше привабливу

інформацію (інтонації, гармонійні послідовності, метро-ритмічні конфігурації тощо).

У результаті роботи над музичними творами та у процесі їх виконання, застосування не соціально-матеріальних форм підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальних, спостерігалось підвищення рівня виконавської самостійності майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки.

У результаті впровадження в освітній процес припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва поліпшиться за умови стимуляції пошукової активності під час інструментальної підготовки й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів рекомендувалось:

- спрямовувати зусилля на віднайдення якомога більшої кількості креативності (змістової, емоційної та динамічної) у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;

- формувати в уяві взірці виконавських компонентів з урахуванням віднайденної змістової, емоційної чи динамічної самобутності у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;

- отримувати творче задоволення від створення оригінальної, самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- постійно досягати бажаного звучання поступовим зменшенням різниці між бажаними й реальними результатами діяльності

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов майбутніми вчителями музичного мистецтва ми прийшли висновку, що висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність майбутніх фахівців у ході інструментальної підготовки поліпшиться за умови стимуляції пошукової активності й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів, підтвердилась.

За результатами пошуку ефективних методів розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики на основі врахування складності

завдань при встановленні оптимальної мотиваційної сили нами, перш за все, було висунуто припущення, що означений феномен буде розвиватися більш ефективно, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюватиметься оптимальна мотиваційна сила. Дієздатність цієї гіпотези перевірялася завдяки втіленню в процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики наступних педагогічних настанов. Зокрема, на початковій стадії оволодіння музичним матеріалом рекомендувалося:

- розмежовувати складну технічну або інтелектуальну інформацію на легкі відносно самостійні частини;

- зменшувати силу мотивації в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її візців з мінімальним «відривом» від реальних результатів, реалізація яких не вимагатиме тривалого часу, великих зусиль і забезпечуватиме отримання задоволення від досягнутих наслідків;

- з кожним повторенням цієї інформації виконувати операції одним і тим же способом;

- зменшувати силу мотивації при виконанні завдань, які вимагають варіативної гнучкості та модифікації виконавських рухів, досягати навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

З автоматизацією виконавських дій рекомендувалося:

- зменшувати кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань;

- зменшувати силу мотивації досягненням абсолютного уникнення відчуття дефіциту часу, яким викликається стресова ситуація;

- напрацювати запас арсеналу опосередкованих і абстрактних розумових операцій.

При репетиційній підготовці до прилюдного виступу та в ході естрадного відтворення інтерпретаційної моделі музичних творів рекомендувалося не спрямовувати увагу на складні технічні або інтелектуальні епізоди і таким

чином зменшувати силу мотивації та отримувати задоволення від творчого процесу.

Отже, в результаті застосування відповідних методів ми отримали можливість стверджувати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва в ході інструментальної підготовки стає ефективнішою, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюється оптимальна мотиваційна сила.

Методологію перевірки ефективності виконавської самостійності в системі формування професійної компетентності склала ідея щодо залежності результативності діяльності суб'єктів від досвіду та впевненості в її успішному завершенні. Оперуючи цією інформацією, було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музичного мистецтва поліпшиться, якщо в процесі інструментальної підготовки на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху буде використовуватися оптимальна мотиваційна сила. Завдяки реалізації певних педагогічних настанов студентам рекомендувалося:

- у процесі підбору репертуару підсилювати інтенсивність мотивів позитивним враженням від правдивої інформації щодо складності музичних творів та реальної оцінки їх сценічної інтерпретації;

- при опануванні текстовими чи виконавськими компонентами поступово підкріплювати мотиваційну силу виділенням невеликих фрагментів (елементів) і створенням таких умов, які б надали змогу досягти максимуму успіху за мінімальної кількості програвань;

- у перервах між оволодінням музичною інформацією спрямовувати увагу лише на вдалі попередні прилюдні виступи;

- під час репетиційного програвання музичних творів створювати бажану мотиваційну силу шляхом збереження привабливості установок і максимальної стійкості уваги на довільно завчених атрибутах контролю та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- у період виходу на естраду спрямовувати позитивну енергію лише від вдалих минулих сценічних виступів на подальший процес прилюдної інтерпретації музичних творів.

Отже, у результаті пошуку ефективних методів і прийомів підтвердилась висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність студентів стане ефективнішою за умови використання у процесі їх інструментальної підготовки оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху.

Подальше виявлення інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності в системі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтувалось на основі ідеї, яка не знайшла свого відображення в теорії та методиці музичного навчання стосовно «перемотивації» суб'єктів завдяки сумачії різних мотивів. На цій основі було висунуто припущення, що означений феномен набуде ефективності, якщо не допускатиметься «перемотивація» виконавців під час прилюдних виступів завдяки сумачії різних мотивів.

Упродовж роботи над музичними творами студентам рекомендувалось:

- розподілити музичний матеріал всього репертуару на фрагменти таким чином, щоб він рівномірно та наполегливо опрацьовувався протягом усього періоду підготовки до майбутнього виступу;

- не змінювати темп та ритм роботи над музичними творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу;

- у період репетиційних програвань музичних творів та їх безпосередньої сценічної інтерпретації умовно допускати можливість появи декількох погіршень;

- кожен прилюдний виступ розглядати як чергову або генеральну репетицію до наступних, більш відповідальних виступів;

- зовсім нівелювати дію екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню думок лише на інтринсивні.

Отже, у результаті проведення пошуку ефективних методів і прийомів ми маємо підстави стверджувати, що ефективність виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в ході інструментальної підготовки в системі формування професійних компетентностей поліпшиться за умови недопущення їх «перемотивації» під час прилюдних виступів завдяки сумації різних мотивів.

У результаті застосування вищезазначених груп інноваційних методів та прийомів для визначення ефективності виконавської самостійності майбутніх фахівців музичного мистецтва під час інструментальної підготовки в системі формування професійних компетентностей ми прийшли висновку, що перша група методів та прийомів спрямовувалась на утворення оригінальної, самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів залученням майбутніх учителів музичного мистецтва до:

- утілення в неї якомога більшої кількості віднайденої змістової, емоційної та динамічної креативності в побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;

- самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичним твором уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;

- зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців із мінімальним «відривом» від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від досягнутих наслідків;

- повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

Друга група методів та прийомів ефективності виконавської самостійності студентів спрямовувалась на закріплення її досягнутого рівня при репетиційній підготовці до прилюдних виступів та у ході естрадної

реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням майбутніх учителів музичного мистецтва до:

- створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні;

- ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності.

Отже, на основі аналізу сутності умінь та навичок гри на музичних інструментах, які розвиваються завдяки визначальним атрибутам виконавської самостійності студентів, з'ясовано, що критеріями означеного феномена є ступінь досконалості відтворення об'єктивних ознак тексту музичних творів і міра здатності інтерпретаторів до суб'єктивно-творчого розкриття змісту цих об'єктивних ознак.

Показниками першого критерію виступає:

- точність відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;

- точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів;

- технічна досконалість відтворення матеріалу музичних творів;

- цілісність інтерпретації музичних творів.

Другий критерій діагностується за показниками:

- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;

- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;

- креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

Також визначено інноваційні методи і прийоми цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструменталістів у процесі утворення в уяві оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням студентів до:

- утілення в неї якомога більшої кількості віднайденої змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;

- самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;

- зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її візрів з мінімальним «відривом» від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від досягнутих наслідків;

- повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

Слід зазначити, що група методів та прийомів виконавської самостійності студентів, спрямованих на формування професійних компетентностей при репетиційній підготовці до прилюдних виступів та у ході естрадної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів є ефективними у процесі залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до:

- створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні;

- ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності.

Отже, ефективність виконавської самостійності в системі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва буде значною мірою визначатись застосуванням дієвих інноваційних методів і прийомів у процесі їх інструментальної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурназова В. В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2010. 235 с.
2. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. Бердянськ, 2014. Вип. 1. С. 65-70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_11
3. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: [монографія] Київ, 2009. 338 с.
4. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 1996. 238 с.

1.7. Емоційно-образні паралелі в різних видах мистецтва як фактор активізації естетичного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва

Утвердження гуманістичної парадигми освіти на сучасному етапі розвитку суспільства активізує увагу науково-педагогічної громадськості до проблем духовно-естетичного розвитку учнівської молоді в контексті загальних проблем художньої культури. Вирішення педагогічних завдань, що постають у світлі загальнодержавних пріоритетів, значною мірою залежить від рівня підготовки вчителів художнього циклу предметів, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва.

Культурологічний підхід до вивчення музики є характерним для багатьох сучасних музикознавчих досліджень М. Арановського, В. Конен, В. Медушевського, Є. Назайкінського, М. Тараканова, В. Холопової тощо. Проблема розвитку художньої культури майбутніх учителів музичного мистецтва, розширення їх компетентності у різних видах мистецтва стала предметом ґрунтовних досліджень мистецької педагогіки (О. Дем'янчук, Л. Рапацька, Т. Рейзенкінд, Т. Стратан, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.). Основними висновками цих робіт є такі положення:

- фахова підготовка студентів у царині музики повинна узгоджуватися з підготовкою загальнохудожньою, спрямованою на комплексне і системне освоєння художнього матеріалу;
- виокремлення основоположних для вчителя музичного мистецтва проблем теорії та історії художньої культури ґрунтується на основі вже засвоєних музичних знань;
- реалізація зв'язків між різними видами мистецтва (О. Ляшенко, О. Сорока, Т. Стратан та ін.) виявляє можливості комплексного підходу в пробудженні образного мислення студентів.

У дослідженнях Л. Масол, Г. Шевченко, Б. Юсова взаємодія мистецтв в педагогічному процесі розглядається як особлива форма залучення учнів до художньої творчості, що має назву поліхудожнього виховання. Концепція поліхудожнього розвитку – комплексний підхід до проблеми художньо-естетичного розвитку особистості, який вимагає виявлення внутрішніх, образних, духовних зв'язків між різними видами мистецтва на основі асоціативної діяльності [1].

Аналіз наукової літератури з проблеми комплексної взаємодії мистецтва (Н. Крилова, Н. Миропольська, Б. Неменський, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.) дозволяє зробити висновок, що поліхудожнє виховання як процес має бути організованим на основі самовизначення особистості в безмежному полі художньої культури. Він передбачає занурення в коло різних художніх образів, особистого їх розуміння й прийняття на основі проведення ними різноманітних паралелей (художніх аналогій), які впливають на процес осягнення художньої культури як певної цілісності.

Разом з тим у системі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва спостерігається недостатня увага до цієї проблеми. Тому метою даної статті є визначення *педагогічних умов активізації естетичного ставлення до різних видів мистецтва шляхом проведення художніх аналогій*, а головним завданням – окреслення відповідних методів між музикою та іншими видами мистецтва.

Інтерпретуючи поліхудожнє виховання як процес формування у студентів «естетичного розуму» [9], гармонії сенсорної та інтелектуальної сфер особистості, ми вважаємо за можливе активізувати естетичне ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх художньо-універсальних і специфічних закономірностей образного вираження сутності мистецьких явищ.

Естетичне ставлення – категорія, що інтегрує різні сторони естетичного виховання особистості (В. Бутенко, І. Зязюн, Л. Коваль, Є. Квятковський, Б. Ліхачов та ін.). На основі аналізу особистісно-орієнтованого естетичного

виховання (Г. Падалка, Г. Шевченко) можна спостерігати, що в разі виявлення нестандартного мислення в системі загального естетичного поля, виникнення у студентів оригінальних асоціацій, аналогій, алюзій, зв'язків між окремими видами мистецтва, педагогічний процес у системі музично-педагогічної освіти набуває максимально індивідуалізованого забарвлення і передбачає творчу самореалізацію особистості.

Користуючись висновками науковців про існування у структурі естетичного ставлення двох видів діяльності (естетичне відображення та естетичне перетворення), що мотивуються потребою в удосконаленні, ми розглядаємо педагогічні умови його активізації шляхом проведення емоційно-образних паралелей різними видами мистецтва.

Перший етап естетичного відображення – пізнання естетичних цінностей у формі естетичного сприйняття, результатом якого є конкретно-чуттєвий образ предмету (явища). Потреба в удосконаленні вимагає розгляду цього предмету (явища) у всій цілісності, неповторності, багатоманітності й своєрідності його якостей, у їх гармонії і дисгармонії як показника ступеня досконалості предмету. Сприйняття опосередковується життєвим та мистецьким досвідом того, хто сприймає, збереженими в пам'яті образами, за рахунок чого відбувається «наповнення» образу новим змістом. Діяльність уяви та здатність до асоціювання виступають ключовими здібностями при сприйнятті мистецтва, оскільки художні образи спеціально розраховані на «співавторство», «домислювання».

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо *художній образ* як процес, ланцюг образно-сміслових асоціацій, через який виражається зміст художньої ідеї. Образи всіх видів мистецтва мають соціально-психологічну обумовленість ((Л. Виготський, П. Якобсон та ін.), тому для керування поліхудожнім вихованням важливо з'ясувати психологічну основу художнього взаємозв'язку різних видів мистецтва. Б. Ананьєв виокремлює два основних види асоціативних відчуттів: асоціації однойменних відчуттів та асоціації

різномовних відчуттів [1,79]. На основі їх взаємодії відбувається кристалізація більш складного продукту – асоціацій за суміжністю, подібністю та контрастом як основних форм взаємозв'язку між сприйняттям, уявленням, мисленням та відчуттям. Філософський словник тлумачить поняття «асоціація» як зв'язок між елементами психіки, унаслідок якого поява одного елемента за певних умов викликає появу іншого, з ним пов'язаного, суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами і явищами [6,30].

Принцип проведення синхронізації художніх паралелей об'єднує множинність часткового, що групується за основними видами асоціацій у різних видах мистецтва. Поняття «паралель» використовується ними у значенні переносу, транспонування певного знання з однієї художньої моделі на іншу з метою їх цілісного, синхронізованого у просторі і часі осягнення, тому воно є синонімічним щодо поєднання «художньої аналогії». Основні принципи проведення художніх паралелей ґрунтуються на певних видах асоціативних зв'язків: а) за тотожністю, б) за суміжністю, в) за контрастом. Трансдуктивне мислення, таким чином, реально розширює видові межі різних мистецтв.

Знаходження асоціативних зв'язків, проведення художніх аналогій здійснюється на основі спільних жанрово-стилістичних особливостей творів різних видів мистецтва, ознаками яких є:

а) спільне світосприйняття і художнє бачення світу авторами;

б) спільність творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (з урахуванням специфіки виду мистецтва або якості мистецького синтезу, виникає на основі інтеграції певних видів мистецтва);

в) схожість за образно-емоційним змістом, засобами його вираження.

Асоціації формують естетичне сприйняття цілісного художнього образу в єдності одиничних та загальних уявлень про закономірності художнього освоєння світу різними видами мистецтва, загальну естетичну чуттєвість, стимулюють розвиток образного мислення. Використання методу порівняння, проведення художніх аналогій, синхронізації художніх паралелей базуються на

психофізіологічній особливості різнойменних почуттів, які «проявляться у зміні рівня чуттєвості одного аналізатору під впливом сполучення подразників інших аналізаторів» [1,85].

Механізм асоціювання залишається провідним і в діяльності з оцінювання певного предмету або явища дійсності (оскільки процес сприйняття не розкриває самої цінності предмету) – другого етапу естетичного відображення, на якому здійснюється співставлення результату сприйняття з естетичною потребою (вимоги до образів-уявлень). Інформація про цінність предмету подається через безпосередній зв'язок, асоціацію з образами інших предметів і явищ, у яких якості, що сприймаються, мають максимальне вираження (у мистецькій практиці закріплене певне емоційно-позитивне або негативне значення). Педагогічний аспект такої оцінки залежить від адекватного аналізу своїх почуттів, від сформованих умінь мотивувати оцінку, виділяти специфічне, часткове у мистецтві та продукувати оригінальні, об'ємні за широтою категоризації художні аналогії.

Необхідно зазначити, що дослідники (Т. Крижанівська, Т. Стратан, Г. Шевченко та ін.) відзначають важливість художньо-естетичного порівняння на всіх рівнях оцінної діяльності у процесі музичної підготовки. На думку авторів, співставлення, встановлення художніх аналогій сприяє не стільки накопиченню знань, скільки формуванню художньо-естетичних смаків, поглядів, оцінок, що надають можливість відчувати органічні емоційно-інтуїтивні зв'язки між музикою та життям.

Педагогічна класифікація порівняльних дій [4] дозволила вивчити закономірності взаємодії спільного й особливого, віртуального і реального та ін.) на кожному з етапів порівняння художніх об'єктів: естетичних об'єктів одного порядку, ряду однопорядкових естетичних об'єктів за естетичним еталоном, власного оцінного судження з думкою рівних партнерів спілкування, власних ідеальних уявлень про прекрасне з існуючою смаковою реакцією на даний художній об'єкт. При цьому поєднати два важливі моменти оцінки, а

саме збереження емоційно яскравої реакції з цілеспрямованою оцінкою з позицій нормативних уявлень про прекрасне.

Інший вид діяльності в структурі естетичного ставлення – естетичне перетворення – є провідним у художній творчості, оскільки є формою вираження естетичного ставлення. Результати перетворювальної діяльності утілюють естетичний смак та ідеал творчої особистості, певний рівень його спеціальних умінь і навичок, виступають у якості універсального комплексу образних асоціацій. Ураховуючи ієрархію мистецької взаємодії, встановлюється певний порядок використання мистецтв, завдяки якому з ланцюжка асоціативних відчуттів формуються стереотипи ціннісного відношення до мистецтва, що й забезпечує єдність усіх етапів формування естетичного ставлення.

Підсумовуючи важливість процесу створення поліхудожніх образів на основі проведення художніх аналогій у різних видах музичної підготовки студентів, зазначимо, що основними педагогічними умовами їх розвитку є:

1) забезпечення етапності в даному процесі – від розрізнення вражень (слухових, зорових, рухових та ін.) через упорядкування, поглиблення, усвідомлення, поєднання у стійкості асоціативних зв'язків до злиття художнього і виконавського досвіду, що веде до естетичного перетворення, стає передумовою цілісного художнього сприйняття, творчої музичної діяльності [8, с.312-313];

2) постановка завдань у всіх видах музичної діяльності студентів, вирішення яких ґрунтується на пошуку, відборі та означенні синхронізуючих паралелей між музикою та іншими видами мистецтва.

Ураховуючи педагогічний потенціал художніх аналогій у поліхудожньому вихованні, нами було розроблено методи, які дозволяють спрямовувати процес спілкування з різними видами мистецтва на активізацію естетичного ставлення студентів до музичних образів, а саме образно-асоціативний і аналітико-формотворчий методи.

Образно-асоціативний метод збагачення естетичних переживань на основі утворення і сприйняття студентами художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва. Рівень емоційно-естетичного співвіднесення образів поза аналітичним заглибленням у закономірності художньої форми вступає в дослідженні чинником стимулювання внутрішнього, безпосередньо-емоційного і невимушеного відчуття мистецьких образів. Емоційний заряд, що міститься в художніх образах поезії, живопису, театру тощо ефективніше за будь-якого словесного пояснення впливає на чуттєву реакцію студентів, інтенсифікує емоційно-естетичні переживання музики. Завдяки створенню узагальненого емоційно-художнього фону враження від творів інших видів мистецтва інтерферують, накладаються одне на одне, підсилюючи емоційно-естетичну реакцію студентів на художні образи.

Застосування образно-асоціативного методу передбачає цілеспрямоване не тільки споріднених, а й контрастних за змістом образів (за принципами тотожності, суміжності і контрасту). Контрастні зіставлення в процесі вирішення певної художньої проблеми сприяють укрупненню, узагальненню художніх переживань. Художні паралелі в даному випадку передбачають порівняння емоційно-образної суті творів, що засобами різних мистецтв розкривають одну художню задачу або проблему. Емоційно-образна спорідненість творів дозволяє зосередити увагу на переживанні нюансів, відтінків художнього образу в межах загального емоційного настрою.

Аналітико-формотворчий метод спрямований на порівняння виразальних і зображальних засобів у різних видах мистецтва і на цій основі усвідомлення студентами універсальних та специфічних художніх закономірностей. Розвиток естетичного ставлення до музики знаходить підкріплення в процесі встановлення зв'язків між елементами форми, якщо студенти зорієнтовані на виявлення її значення у створенні художнього образу. Цілісний підхід до художньо-порівняльного аналізу, де зміст і форма розглядається в нерозривній єдності, виступає принциповим моментом запропонованого методу.

Художньо-формотворчі зіставлення в різних видах мистецтва згруповано за такими напрямками: а) аналогії між окремими засобами виразності; б) жанрові аналогії; в) стилістичні аналогії.

Аналогії між засобами виразності в різних видах мистецтва мають на меті модулювати логічні ланцюжки, за допомогою яких відбувається повне розкриття єдності змісту і форми у музичному творі, що вивчається. Наведемо приклади аналогій у такій послідовності: музика – література – візуальні мистецтва (образотворче, декоративно-ужиткове мистецтво, скульптура, архітектура) – синтетичні мистецтва:

- ритм – віршований ритм – композиційний ритм – ритм у просторі і часі;
- акцент – наголос – кольорова пляма – домінуюче мистецтво у синтезі;
- цезура – пауза – стик, шов – пауза оптична, акустична;
- динаміка – мовний синтаксис – інтенсивність кольору, пластична динаміка, співвідношення вертикалі та горизонталі-позиціонування, парадоксальні образи;
- мелодія – інтонація – лінія, силует, контур, декоративні елементи, орнамент – сюжетна лінія;
- тембр – фонетико-акустичні фактори - колір, матеріал – система тембрів;
- фактура – головні і другорядні персонажі – перспектива, фігура – фон – рольовий розподіл;
- відхилення, модуляція – градація, світлотінь, розтяжка, шкала – монтажний стрибок, паралельний монтаж;
- реприза – тавтологія, рифма – просторова симетрія – симетрія у просторі і часі.

Жанрові аналогії відбуваються за такими ознаками: етюд – нарис – документальний нарис; скерцо – гумореска – побутовий жанр – комедія; гімн – ода – парадний портрет; фантазія – «білий» вірш – інсталяція – шоу, феєрія; симфонія – роман – хроніка – триптих, монументальний жанр – кіноепопея; рондо – орнамент – хоровод; сюїта – поетичний цикл – колаж – дивертисмент;

транскрипція – переклад – ілюстрація – інсценізація; реквієм – епітафія – поховальна архітектура та ін.

Стильові аналогії відбуваються на основі слухової і аналітичної діяльності та узагальнення характеристик засобів виразності і жанрів у різних видах мистецтва. Цей напрямок аналітико-формотворчого методу має свою логіку педагогічного втілення:

а) розкриття історико-біографічного контексту музичного твору, де відомості про час створення узагальнюються до характеристики зального стилю епохи (бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм, експресіонізм, модернізм, полістилістика та ін.), інформація про умови виникнення твору до рівня висновків про національні особливості загального стилю епохи;

б) розкриття емоційно-образної сфери музичного твору через аналіз типових засобів музичної виразності композитора та їх художніх аналогій у інших видах мистецтва;

в) формування ціннісного ставлення та визначення стильової своєрідності музичного твору на основі порівнянь з іншими творами автора, з творами аналогічного жанру інших композиторів даної епохи, з творами аналогічного жанру різних епох (у контексті еволюції жанру) та з творами асоційованих жанрів у інших видах мистецтва;

г) з'ясування інтерпретаційних характеристик (виконавської та педагогічної) як основа можливого вираження індивідуальних особливостей жанрово-стильових переваг студентів, глибокого проникнення у жанрово-стильову основу музичного твору – засобу збереження унікальності естетичної оцінки.

Порівняння виразальної сутності елементів форми в різних видах мистецтва має на меті, з одного боку, виявлення їх спорідненості, а з іншого – сприяє усвідомленню специфіки музичної творчості. Аналітико-формотворчий метод, його опора на жанрово-стильову систему мистецтва доповнює емоційне сприйняття емоційно-образними та формально-стильовими ознаками очікувань

студентів, настроює в певному ключі розвиток уявлень про потрібне та формує адекватну оцінку музичного твору, тобто гарантує збереження гармонії оцінної діяльності з індивідуальними особливостями переваг студентів.

Таким чином, активізація естетичного ставлення до мистецтва є необхідною умовою удосконалення музичної підготовки студентів, тієї професійної діяльності, у якій безпосередньо віддзеркалюється система індивідуального естетичного ставлення фахівця до дійсності. Опора на самоцінність мистецтва дозволяє активізувати естетичне ставлення студентів до сприймання і оцінки музичних творів у єдиний поліхудожній образ, який на основі художньо-образних паралелей у різних видах мистецтва виконує функцію «гострої моделі». Його нова синтетична якість розвиває значні перспективи для подальших досліджень з проблем «переведення» того, що сприймається у звуковій формі, у вербальну думку, ідею, естетичну концепцію.

Всеосяжність різних специфічних засобів мистецтва у вираженні предметної сутності явищ дійсності дає можливість через співставлення «відточувати» всі грані естетичного ставлення особистості до світу, інтелектуально розвивати всі канали його сенсорного пізнання. Отже, активізацію естетичного ставлення на основі проведення художніх аналогій між різними видами мистецтва ми розцінюємо як важливу умову професійного, зокрема музичного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 485 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Ленинград : Музыка, 1971. 376 с.
3. Бутенко Л. Л. Виховання загальної культури студентів засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.11.04. Харків, 1994. 24с.

4. Падалка Г. М. Музична педагогіка /за ред. В. Г. Бутенка. Херсон, 1995. 104 с.
5. Стратан Т. Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04/НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 204с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. 600с.
7. Юсов Б. П. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва. *Мистецтво і освіта*. 2001. № 3. С. 40–41.
8. Яворський Б. Л. Статті. Воспоминания. Переписка. Москва : Сов.композитор, 1972. 711с.
9. Abbs P. Aesthetis Education: An Opening Manifesto. *The Symbolic Order*. London, 1989.

1.8. Становлення суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти

Освіта XXI століття розвивається в умовах гуманізації, а, отже, підготовка майбутнього фахівця вимагає формування особистості, що володіє широким спектром цінностей: загальнолюдських, духовних, матеріальних, професійних тощо.

Основна мета сучасної освіти, сформульована Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України «Про освіту», спрямована на розвиток людини як суб'єкта діяльності. Сформувати цю властивість в учнів здатен педагог, який сам наділений суб'єктністю. Суб'єктність педагога як професійна якість, що забезпечує можливість виконання професійної діяльності на високому рівні, стає сьогодні об'єктом державної політики, яка виражає соціальне замовлення на підготовку сучасного конкурентоспроможного вчителя, що активно сприяє реалізації освітніх проектів національного масштабу. Ця ідея знаходить висвітлення й у проекті «Концепції гуманітарного розвитку України до 2020», зміст якої полягає у створенні сучасної школи, здатної розкрити особистість учня, його суб'єктний потенціал.

Проблема становлення суб'єктності студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – обумовлена орієнтацією сучасної музично-педагогічної освіти на підготовку фахівця як активного суб'єкта власної професійної музично-педагогічної діяльності, здатного свідомо, відповідально та творчо вирішувати різноманітні проблеми сучасного суспільства. Здатність майбутніх учителів музики самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях, вносити корективи в музично-педагогічну діяльність, постійно самовдосконалюватися, усвідомлювати особисту відповідальність за результати музично-педагогічної діяльності, креативність, активність, успішність в оволодінні професією багато в чому залежать від рівня сформованості суб'єктності студентів-музикантів.

Термін «суб'єктність» присутній в основних концепціях вітчизняної психології та педагогіки, що звернені до вивчення людини як суб'єкта діяльності. Загальною тенденцією, що простежується в роботах вітчизняних дослідників, є уявлення про те, що саме особистість виступає носієм специфічних властивостей суб'єкта. Суб'єктність виникає на певному рівні розвитку особистості і являє собою її нову системну якість, що визначає специфіку життєдіяльності людини. Ідея суб'єктності особистості представлена в роботах С. Рубінштейна, А. Брушлинського, Б. Ананьєва, О. Асмолова, В. Петровського, В. Татенко, Б. Братуся, В. Слободчикова та інших.

С. Рубінштейн вказує, що суб'єктність проявляється не стільки в пізнавальному й діяльнісному відношенні до світу, скільки у відношенні до інших людей. Особистісні властивості відображають позицію людини в суспільстві й ступінь залучення його до світу людської культури. Вихід особистості з рівня «Я - суспільство» на рівень «Я - Ти», відкриття іншого як особистості, здатність будувати відносини з іншим припускає якісно новий рівень розвитку людини як особистості, а саме – його суб'єктності [4].

Суб'єктні властивості Б. Ананьєв аналізує стосовно переважно зовнішнього світу, хоча й припускає зміни людиною самої себе в ході її практичної діяльності, але скоріше з метою посилення спрямованого впливу на зовнішній світ, ніж задля зміни себе під впливом цього світу [2, с. 247].

У дослідженнях А. Асмолова суб'єктність розглядається як одна з системних характеристик діяльності, що розкриває внутрішній план останньої. Вищою формою суб'єктності вчений вважає особистісний зміст, що надається подіям та діям. Якщо людина ставиться до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності, то виконання цієї діяльності набуває в неї характеру рішення завдання і переноситься на особистісний зміст.

Розглядаючи проблему суб'єкта психічної активності, В. Татенко виділяє основні мотиваційно-операціональні механізми суб'єктності:

- цілепокладання власного розвитку і себе як регулятора цього процесу;

- вибір, знаходження, продукування психологічних засобів для досягнення поставленої мети;
- виконання ухвалених рішень;
- оцінка результатів і аналіз причин досягнутого ступеня успішності;
- нагромадження індивідуального досвіду, фіксація результатів і способів розвитку власної психіки й суб'єктних якостей [2].

При цьому, незважаючи на можливі збої в розвитку даних механізмів, здатність до самосвідомості й саморозвитку залишається показниками суб'єктності.

У теорії самопричинності особистості, що розглядається В. Петровським, обумовленою характеристикою особистості є суб'єктність – причинність індивіда у його відношенні зі світом. «Бути особистістю, – пише В. Петровський, – значить бути суб'єктом власної життєдіяльності, будувати свої контакти зі світом... Бути особистістю – значить бути суб'єктом предметної діяльності... Бути особистістю – це бути суб'єктом спілкування... Нарешті, бути особистістю – означає бути суб'єктом діяльності самосвідомості» [1, с. 8-11].

Завдання педагогічного дослідження суб'єктності полягають не в констатуючому описі наявного буття людини та особливостей прояву ним суб'єктних якостей. Воно припускає оцінку реального буття особистості з позицій ідеальних уявлень про нього, тобто ціннісних відносин, аксіологічного імперативу. Конструктивна оцінка невідповідності реального стану буття ідеальному уявленню про нього (реального та ідеального «образів Я») утворює протиріччя, що є рушійною силою становлення суб'єктності. Це один із провідних варіантів розуміння суб'єктності не як даності певного тимчасового етапу життя людини, а як динамічного, процесуального утворення, що має свої причини й наслідки.

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях займає питання щодо суб'єктності педагога. Педагог як суб'єкт здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, оцінювати способи

діяльності, передбачати результати, вносити нововведення. Суб'єктність педагога обумовлює його самоосвіту, саморозвиток і креативність.

У дослідженнях Л. Абдалиної, І. Бережної суб'єктність педагога розуміється як активність, спрямована на самопізнання, самовизначення, саморозвиток. Найважливішою характеристикою суб'єктності вони вважають її процесуальність, нескінченність і відкритість, що підкреслює динамічний характер професіоналізму. Суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє здійсненню природного стану людського потенціалу – можливості щодо реалізації [5].

Специфіка суб'єктності педагога, на думку О. Волкової [4], полягає в тому, що вчитель ставиться не тільки до себе як до суб'єкта власної діяльності, але й до учнів як до суб'єктів їх власної діяльності. Вона пропонує структуру суб'єктності педагога, що утворюють наступні компоненти: свідомо творча активність, здатність до рефлексії, усвідомлення власної унікальності, розуміння й прийняття іншого.

У дослідженні Т. Махрачевої провідним мотивом розвитку суб'єктності педагога є мотив самоствердження в професійних відносинах. Усвідомлення значимості педагогічної професії пов'язане з освоєнням змісту педагогічної діяльності як сфери, у якій особистість може повністю самореалізуватися; потреба в продуктивній педагогічній діяльності, у результаті якої розвивається суб'єктність студентів, виступає як потреба в самореалізації.

З точки зору Т. Смолевої, суб'єктна позиція сучасного педагога виражається в наступних аспектах: світоглядному (відношенні до людини, до світу в цілому); дидактичному (знання різноманітних концепцій навчання і виховання); методичному (уміння вибирати ефективні технологічні прийоми навчання та виховання); дослідницькому (володіння навичками дослідно-експериментальної діяльності) [6].

Період навчання у виші розглядається у підготовці майбутніх спеціалістів як період професійного становлення. Це індивідуалізоване становлення

професійно значимих якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне якісне перетворення студентом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового способу життєдіяльності - творчої самореалізації в освітній і професійній діяльності. Джерелом професійного становлення студента університету є протиріччя між досягнутим рівнем його актуального розвитку як суб'єкта власної освітньої й професійної діяльності та вимогами, пропонованими не тільки освітнім простором університету, але й образом «Я – майбутній професіонал», представленим у свідомості студента. Тому професійне становлення студента університету має власну освітню траєкторію, що включає траєкторію особистісного росту. Професійне становлення студента університету є одним із моментів становлення його суб'єктності.

Теоретичною підставою для вивчення студентства в багатьох дослідженнях виступає концепція Д. Фельдштейна про розвиток особистості зростаючої людини в плані соціалізації, яку він пов'язує з домінуванням діяльності із засвоєння норм взаємовідносин між людьми та формуванням їх ціннісних орієнтації [7]. У цьому віці можна простежити розвиток самореалізації студента у зв'язку із його професійною самовизначеністю.

Як вважає Г. Мухаметзянова, розвиток суб'єкта в студентський період визначається зміною основних видів діяльності, насамперед загальноосвітньої на освітньо-професійну [4]. Суб'єктність визначається співвідношенням компонентів соціальної активності, бо саме в цей період відбувається розвиток студента як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. Ускладнення структури суб'єкта діяльності обумовлено обставинами сучасного суспільства, що ставить перед дорослішою людиною завдання безперервного вдосконалення своїх знань і основ професійної майстерності, розширення сфери спілкування. У період ранньої дорослості будується власний спосіб життя, відбувається засвоєння професійних ролей, включення в усі види соціальної активності. Студентство розглядається як соціально-вікова категорія, що, відповідно до періодизації

Б. Ананьєва [2], належить до другої стадії юності, а за Д. Фельдштейном, пізнього періоду юності [7].

Самореалізація студентів-музикантів характеризується можливістю успіху в музичній і педагогічній творчості, знаходженням стрижня в професійній діяльності й активній життєвій позиції. Емоційне й мотиваційно-ціннісне відношення до себе визначає поведінковий аспект професійної самосвідомості педагога. Основним механізмом цієї підструктури є задоволеність майбутнього вчителя музичного мистецтва своєю професійною діяльністю, де під задоволеністю розуміється співвідношення мотиваційної сфери особистості педагога і можливості успіху діяльності з реалізації провідних мотивів.

У студентському середовищі різні мотиви пояснюють поведінку. Згідно з О. Петеліним, ієрархія мотивів становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва включає чотири складові:

1. Потреба в отриманні професії вчителя музичного мистецтва – психологічний стан, що супроводжується спрямованою активністю та створює передумову до навчальної музично-педагогічної діяльності, але не визначає її характер (потреба в нових враженнях, потреба в оволодінні музично-професійними знаннями та вміннями тощо).

2. Потреба у музично-естетичному осягненні навколишнього світу, що розгортається в активній творчій музично-педагогічній діяльності особистості.

3. Значимість обраної професії для себе (суб'єктивна) і для інших (об'єктивна) дає підстави для появи нових мотивів у навчальній музично-педагогічній роботі:

- пізнавальні мотиви – спрямованість на роботу з досліджуваними музично-педагогічними та іншими об'єктами;

- соціальні мотиви – спрямованість на взаємодію з педагогом, студентами, соціальним середовищем, а також на результат і схвалення навчання, соціальний успіх;

- технологічні мотиви – спрямованість на придбання ефективних способів, методів, технологій пізнання музично-педагогічних об'єктів.

4. Потреба в професійній і особистісній самостійності зростає й домінує в міру задоволення нижчих потреб. Вона проявляється в спрямованості музично-педагогічної діяльності на вивчення та подолання педагогічної музичної й життєвої реальності [4].

Вирішальне значення в студентському віці має емансипація як перехід від залежності до незалежності, що демонструється студентами через прагнення до самостійності. Самостійність є важливою характеристикою суб'єктності студента. С. Рубінштейн характеризує самостійність як «свідому вмотивованість дій та їх обґрунтованість, несхильність до чужих впливів, здатність людини передбачати власне об'єктивні підстави, для того, щоб діяти так, а не інакше» [7].

Дане визначення найбільшою мірою відображає сутність самостійності як одного із суб'єктних властивостей особистості. Самостійність інтегрує в собі як активні, діяльні (активність, ініціативність, саморух), так і гносеологічні, споглядалні (свідомість, рефлексивність, теоретичне мислення) характеристики суб'єктності. Самостійність студентів-музикантів проявляється у творчій активності (концертна музично-виконавська діяльність, створення творчих колективів), в умінні добирати раціональні методи дослідницької діяльності (контролювати хід і результати її виконання), в умінні ставити й вирішувати завдання творчо-аналітичного сприйняття музичного твору.

Можна виділити наступні рівні розвитку самостійності студентів-музикантів:

1) Дезінтегрована самостійність. Студенти, маючи окремі навички, формування яких передбачається навчальною програмою, не здатні застосовувати їх у рамках освітнього процесу.

2) Сугестивна самостійність. Застосування студентами засвоєних виконавських навичок механічно підпорядковано цілям освітнього процесу.

3) Інтегрована самостійність. Студенти активно застосовують власні виконавські навички, що формуються. При цьому саме їх формування усвідомлюється ними як самоцінна мета [4].

Розглядаються також зовнішні й внутрішні ознаки самостійності студентів-музикантів. До зовнішніх ознак належать: планування концертної діяльності, розучування музичних творів без особистої участі викладача, систематичний самоконтроль за ходом і результатом роботи, її наступне коректування й удосконалення. Внутрішню сторону самостійності становлять потребово-мотиваційна сфера, розумові, фізичні й морально-вольові зусилля студентів, спрямовані на досягнення цілей без сторонньої допомоги. Розрізняється самостійність у процесі відтворюючої діяльності, що функціонально є первинною формою самостійності, і творча самостійність, вищим рівнем якої є самостійна постановка та вирішення проблем [4].

Загальна мета музично-педагогічної освіти полягає у створенні в майбутнього педагога уявлення про той особистісний і музично-педагогічний досвід, який він повинен придбати, будучи студентом, щоб відбулася його «особистісна адаптація» в майбутній професійній діяльності. Можна виділити наступні цілі студентів – майбутніх учителів музики:

- 1) готовність до професійної музично-педагогічної діяльності;
- 2) становлення суб'єктної позиції вчителя в системі професійної підготовки;
- 3) визначення траєкторії життєдіяльності й самоактуалізації [4].

Суб'єктність студентів виникає на певному рівні розвитку цільових орієнтирів і представляє системну якість, що детермінує специфіку зовнішньої поведінки суб'єкта освітньої діяльності. У результаті внутрішніх кількісних змін у суб'єкта виникає нова здатність усвідомлено здійснювати зміни в навколишній дійсності та усередині самого себе.

У студентському віці яскраво проявляється прагнення до професійно-особистісного саморозвитку. Саморозвиток особистості студента-музиканта –

це результат соціально організованого освітнього процесу в системі взаємин студент-викладач-студент, у якій студент розвивається за рахунок енергії суб'єктності. Від ступеня суб'єктного цілеспрямованого включення студента в процес «події» з іншими особистостями залежить стійкість його суб'єктності. У студентському віці суб'єктність будується за рахунок розширення можливостей освітньої й педагогічної діяльності.

У цілому суб'єктність студента-музиканта розглядається як якість особистості, що виражається в здатності перетворювати навколишній світ і самого себе, у здатності до самореалізації в освітньому середовищі, творчій активності в різних проявах музично-педагогічної діяльності. Рівень суб'єктності студентів-музикантів у закладах вищої освіти проявляється: у спрямованості знань і вмінь у русло практичної діяльності; в осмисленні суб'єктних результатів і дій; у виборі мети вироблених перетворень; осмисленому відборі змісту й засобів здійснення самоврядування. Суб'єктність у студентському віці створює оптимальні умови для досягнення вершин особистісного розвитку і закладає фундамент для прояву творчої індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л., Бережная И. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки. *Высшее образование в России*. 2008. №10. С.146-148.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1996. С. 247.
4. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография. Воронеж: ВГПУ, 2005. 320 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. С. 8-11.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 683 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М: Педагогика, 1973. 424 с.
8. Смолева Т.О. Субъектная позиция педагогов в периодах профессионального становления. *Среднее профессиональное образование*. 2010. №2. С. 44-48.
9. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. №3. С. 18-21.
10. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Флинта, 1999. 672 с.

1.9. Ситуація успіху як складова особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музичного мистецтва

Прагнення суспільства до демократизації міжособистісних відносин, утвердження гуманістичних ідеалів в освіті призводять до усвідомлення того факту, що якісна підготовка студентів – майбутніх фахівців – має відбуватися в умовах особистісно орієнтованого навчання, важливою складовою якого (і на це вказують сучасні наукові дослідження) є створення ситуації успіху. Саме така ситуація дозволить торкнутись смислоутворюючих мотивів пізнавальної діяльності, сприятиме розкриттю творчих здібностей. Навіть людина, життя якої не пов'язане з педагогічною наукою, не стане заперечувати той факт, що саме позитивні емоції можуть стати найважливішим стимулом до будь-якої діяльності.

Тож, не випадково, що за останні роки методи створення ситуації успіху все частіше використовуються в педагогічній практиці, а словосполучення «ситуація успіху» впевнено увійшло до професійного лексикону викладачів закладів різних рівнів освіти.

Музичне навчання, зокрема, опанування мистецтвом гри на музичному інструменті чи не найбільше серед інших видів пізнавальної діяльності має підґрунтя для формування освітнього простору, головною цінністю якого є успішність у різноманітних формах набуття освіти і ситуаціях соціальної взаємодії, які виникають у зв'язку з ними. Адже і саме музичне мистецтво, і музично-виконавська діяльність, і асоціативна природа сприйняття музики зумовлені внутрішнім світом людини, її особистісними естетичними потребами та творчими прагненнями, задоволення яких викликає емоційне піднесення. Неабияке значення має і той факт, що переважна більшість аудиторних годин, які відводяться на вивчення музичних дисциплін, – це індивідуальні практичні заняття, під час яких виникають підстави для невимушеного спілкування викладача зі студентом.

Але якщо викладачу не вдасться задіяти механізми створення ситуацій успіху, які б забезпечили стійку мотивацію до оволодіння грою на музичному інструменті, то ані музика зі своєю гуманістичною природою, ані індивідуальна форма занять самі собою не забезпечать ефективність навчання, і студент, отримавши диплом, може мати не набагато кращий, а іноді й гірший рівень інструментальної підготовки, ніж той, який він мав до вступу в ЗВО.

Мета публікації – запропонувати методичні прийоми створення ситуацій успіху в процесі аудиторної роботи з навчання гри на музичному інструменті студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перші методики створення ситуацій успіху були розроблені та використані у шкільній педагогіці. На те, що саме успіх підтримує інтерес дитини до навчання, вказував знаний педагог минулого Костянтин Ушинський. Учений вважав, що бажання навчатися з'являється лише тоді, коли є натхнення, яке народжується від успіху в оволодінні знаннями: «Розумова праця учня, успіхи та невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумнівних наслідків» [7, с. 150].

Видатний український письменник, поет, учений і публіцист Іван Франко у своїх педагогічних статтях стосовно ролі й значення школи у вихованні української молоді і можливостей подолання недоліків тогочасної системи освіти, її недемократичності й авторитарного стилю управління вказував, що чи не найважливіше покликання школи – формувати в учнів здатність «володіти своїм мізком», «впоїти дітям замилювання до науки», «заохочувати до самостійного мислення», «збудити цікавість» і дати можливість пізнати радість від успіху у навчанні [4, с. 15].

Пізніше відомий педагог Василь Сухомлинський стверджував, що методи, які застосовуються в освітній діяльності, мають викликати в дитини інтерес до пізнання навколишнього світу, а освітній заклад має стати школою радощів: радощів пізнання, радощів творчості, радощів спілкування [6, с. 23].

І в наш час дослідники педагогічних явищ та процесів висловлюють думку про те, що людина тоді прагне здобувати знання, коли до цього її спонукають певні мотиви, підкріплені успіхом. Серед них – академік, доктор педагогічних наук Август Белкін, який у своїх наукових публікаціях приділяє значну увагу створенню ситуацій успіху, будучи переконаним у тому, що дитину не можна позбавляти віри у себе, адже тоді важко сподіватись на її «світле майбутнє». Одне необережне слово, один незважений крок учителя здатен зламати дитину так, що потім не допоможуть ніякі виховні засоби [2, с. 81].

Послідовниця засновників теорії і практики розвивального навчання Д.Ельконіна та В.Давидова, доктор психологічних наук Галина Цукерман вважає, що створення ситуацій успіху стає запорукою співпраці вчителів та учнів. В іншій послідовності підрядних зв'язків розглядає цю проблему доктор педагогічних наук Іван Харламов. Він вважає, що сформувавши потяг учня до навчання можливо лише доброзичливими відносинами між учителем та учнем, що ґрунтуються на повазі та вимогливості, а дати дитині можливість почуватися впевнено, укріпити відчуття власної гідності допоможе ситуація успіху. Схожої точки зору дотримується відомий психолог і педагог Сергій Смірнов, який приділяє значну увагу створенню атмосфери доброзичливості і взаємодопомоги під час виконання будь-яких завдань, справедливому рівноцінному відношенню до всіх учнів і до оцінювання їх успіхів у навчальній діяльності [1, с. 54].

Це лише деякі приклади цілої низки авторитетних думок, які дають підстави стверджувати, що сучасний учитель, прагнучи плекати джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів і бажання навчатись, має забезпечити такі умови, за яких дитина відчувала б упевненість у собі та отримувала внутрішнє задоволення від навчання. А для цього потрібно створювати ситуації успіху, використання яких сприятиме формуванню певних мотивів, підвищенню робочого тону, збільшенню

продуктивності навчальної праці, а також допомагатиме учню відчувати себе повноцінною особистістю.

Ситуація успіху, маючи силу важливого рушійного механізму формування особистості дитини в школі, не втрачає її й для дорослої людини під час набуття нею фахової освіти, адже «почуття успіху відіграє ключову роль у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності загалом» [3, с. 55]. Тож, методику створення ситуацій успіху, започатковану в шкільній педагогіці, можна взяти за основу, розвинути та використовувати у навчанні студентів.

Поняття *ситуація успіху* є похідним від двох інших понять: *успіх* як позитивний емоційний підйом, який відчуває людина (учень, студент) у процесі виконання будь-якої роботи, і *ситуація* як результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики (що здатен організувати вчитель, викладач). Таким чином, ситуація успіху – це сполучення умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації.

Почуття успіху протікає у формі позитивного переживання задоволення чи радості, а почуття невдачі, відповідно, спричиняє різні негативні емоції: розчарування, невдоволеність чи навіть страждання. Тож, існує пряма залежність між почуттям успіху і мотивацією на досягнення певної мети, оскільки існує інший бік мотивації – у суб'єкта може виникати бажання уникати негативного результату. Для нормального перебігу його психічного розвитку мотиви досягнення бажаного результату «мають превалювати над мотивами уникнення нерезультативності» [3, с. 54].

Усвідомлення успіху, розуміння його важливості для себе, отримання емоційного піднесення зумовлено внутрішнім світом самого студента і виникає внаслідок досягнень у діяльності, яка має особисто для нього важливе значення. Успіх, пережитий неодноразово, сприяє визволенню прихованих можливостей

особистості, їх перетворенню та реалізації, духовному піднесенню, стимулює до фахового саморозвитку на будь-якому етапі навчання.

Так, на мотиваційному етапі успіх є основою для виникнення позитивного відношення до навчальної діяльності; на організаційному – створює умови успішного виконання завдання, роблячи цей процес емоційно та інтелектуально привабливим; на результативному – підсилює активне ставлення до учіння, обертаючи його на мотив нової діяльності або нейтралізуючи негативне відношення.

Ситуація успіху стає умовою переходу позитивного ставлення до учіння на активне, творче, якщо формує в суб'єкта діяльності:

- стійку мотивацію до діяльності;
- приємне почуття успіху, викликане подоланням ним труднощів, запропонованих педагогом;
- емоції радощів, інтелектуального піднесення у процесі вирішення навчальних завдань;
- задоволення, викликане подоланням труднощів, обраних тим, хто навчається;
- усвідомлення нестачі рівня власних знань, умінь в ситуаціях подолання;
- потребу у самоосвіті.

Слід зазначити, що результативність навчання, виражена у зовнішньому оцінюванні з боку викладачів та освітнього середовища, не завжди співпадає із суб'єктивним оцінюванням власних досягнень самим студентом. Урегулювання такої ймовірної невідповідності полягає в усвідомленні суб'єктами навчальної взаємодії як викладачами, так і студентами, того, що не в усіх сферах життєдіяльності суб'єкт домагається соціально унормованих досягнень. Тож, в основу механізму створення ситуації успіху має бути покладено стратегію недопущення підміни почуття успіху почуттям самолюбства (яке є деструктивним щодо морально-етичного розвитку майбутнього вчителя), що полягає в нейтралізації егоїстично-індивідуалістичної спрямованості

особистості й виховання в неї суспільно визнаних, гуманістично спрямованих моральних цінностей за умов збереження природного прагнення до успіху. Цього можна досягти, уникаючи ситуації нецивілізованого суперництва між учасниками педагогічного процесу чи-то на рівні «студент-викладач», чи-то – «студент-студент», коли діє закон досягнення успіху за будь-яку ціну. Натомість необхідно знаходити можливості для того, щоб почуття успіху виникало на основі спільної діяльності. Зацікавленість кожного учасника такої діяльності в якісному кінцевому результаті може стимулювати до поведінки, орієнтованої на взаємодопомогу, а переживання спільного успіху буде виступати механізмом згуртування всіх причетних до нього.

Під час навчання студента гри на музичному інструменті має відбуватись актуалізація гедоністичних функцій, використовуватись увесь можливий потенціал позитивних естетичних емоцій, які виникають під час зустрічі з художніми цінностями. Як зазначає доктор педагогічних наук Г. Падалка, «мистецька діяльність – специфічний вид діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції. Завдання педагога – не руйнувати емоційно-естетичну атмосферу заняття» [5, с. 16].

На практиці ж досить часто спостерігається зайва концентрація на виправленні помилок та вирішенні технологічних завдань, що супроводжується постійними зауваженнями та зупинками. Таким чином, із процесу опрацювання художнього твору виключається важливий аспект – осягнення його краси, а почуття естетичної насолоди поступаються негативним емоціям. Тож, навіть цілком справедливе спрямування студента на необхідність наполегливої, самовідданої роботи можна вважати продуктивним лише до певної межі. «Постійна перспектива тяжкої праці врешті-решт може призвести до втрати гедоністичних ефектів від спілкування з мистецтвом. Емоційно-естетична нейтральність, втрата насолоди від сприймання і виконання музики негативно впливає на саму сутність художньо-виховного процесу, розхитує його основи» [5, с. 16].

«Якщо учню грати легко та приємно, то це відчуття може бути використане як найсильніший рушій його подальших успіхів», – так вважав відомий піаніст М. Фейгін [8, с. 46]. Спираючись на наукові праці цього визначного музиканта-педагога, можна виділити наступні якості викладача, що сприяють досягненню ситуацій успіху в процесі навчання гри на музичному інструменті:

- *позитивна установка* викладача як у процесі роботи над окремими творами, так і в широкій перспективі індивідуального виховання – глибоко вивчаючи учня, педагог зобов'язаний знати та справедливо оцінювати позитивні та негативні прояви його особистості, ставлення до музики, виконавські здібності;

- *уміння слухати учня* – слухаючи учня, педагог не тільки подумки порівнює його гру зі своїм «ідеалом» виконання даного твору, а, переймаючись відчуттями і думками учня, немов співпереживає музику разом з ним;

- *емоційний вплив* – важливо, щоб викладач, передаючи власний музичний досвід, ставлення до твору, збуджував приховані можливості учня, викликав у нього внутрішні художні переживання [8, с. 19–22].

З метою активізації фахового мислення інструменталіста викладач музичного інструмента має також використовувати переваги активних, опосередкованих, навідних форм навчання, за яких учень шукає та відкриває навіть відомі істини. ««Метод відкриттів» – один із найбільш продуктивних, особливо в художній педагогіці. Самостійно винайдене, добуто пробуджує радість пізнання, вчить методу роботи і стає міцним надбанням учня» [8, с. 18].

Технологія створення ситуації успіху будь-якого типу складається із послідовності наступних *операцій*:

- *зняття страху* – допомагає подолати невпевненість у власних силах, несміливість, побоювання самої справи і оцінки оточуючих;

- *авансування успішного результату* – допомагає викладачу висловити своє тверде переконання в тому, що його учень, студент обов'язково впорається

з поставленою задачею, що, своєю чергою, надає останньому впевненості у своїх силах і можливостях;

- *приховане інструктування* – допомагає запобігти поразки, досягається шляхом натяку, висловлення побажання;

- *внесення мотиву* – показує, заради чого, заради кого здійснюється ця діяльність, кому буде добре після виконання;

- *визначення персональної винятковості* – концентрує увагу на унікальних якостях особистості, які дозволять краще за інших виконати той чи інший вид діяльності;

- *мобілізація активності або педагогічне навіювання* – спонукає, провокує до прискорення виконання конкретних дій;

- *висока оцінка деталі* – допомагає емоційно пережити успіх не від результату в цілому, а від певної окремої деталі.

Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб усі перераховані операції не отримали нав'язливої форми і залишались непомітними для студента, щоб в останнього зберігалось враження, що лише завдяки своїм власним зусиллям він рухається до вирішення окреслених навчальних цілей. І коли ці зусилля призведуть до бажаного результату або навіть перевершать сподівання, і студент відчує радість від досягнутого успіху та почне отримувати задоволення від самої діяльності, є шанс, що, надихнувшись успіхом, він схоче повторити результат, і для цього стане ще старанніше ставитись до занять.

Узагальнення досвіду провідних педагогів та власна практична діяльність з навчання студентів гри на музичному інструменті дозволяють окреслити основні типи ситуацій успіху, які в процесі інструментальної підготовки можуть бути створені цілеспрямовано або виникати мимовільно:

1. Очікуваний успіх – це стан задоволення від отримання заздалегідь передбачених результатів навчальної діяльності.

2. Неочікуваний успіх – це психологічний стан задоволення студента від того, що результати його навчальної діяльності виявились вищими від очікуваних.

3. Колективний успіх – виникає як задоволення від досягнень у спільній, колективній творчій діяльності.

4. Гедоністичний ефект – задоволення від самого процесу навчання.

Таблиця 1

Методичні прийоми створення ситуацій успіху в процесі навчання студентів гри на музичному інструменті

Типи ситуацій успіху	Прийоми створення ситуацій успіху	
	вербальні	невербальні
Очікуваний успіх	Обговорення шляхів досягнення певних результатів навчальної діяльності, які будуть розцінюватись як успіх. Побудова стратегії педагогічного впливу викладача, за якої успіхи студента у музично-навчальній діяльності будуть усвідомлюватись останнім як власне надбання.	Невтручання – надання максимальної самостійності студентові у вирішенні навчальних завдань, до яких він готовий. Певна частина творів програми має сприяти виявленню найсильніших особистісних якостей студента, а відтак, стверджувати в ньому впевненість у власних силах.
Неочікуваний успіх	Акцент на позитивних моментах виконання студентом музичного твору за тимчасового послаблення уваги на недоліках, при цьому важливо не лишити непоміченим факт, коли студент робить якісний крок у розкритті своїх прихованих можливостей.	Використання таких видів навчальної роботи, за яких студент зможе швидко оволодіти технічним прийомом або вивчити складний уривок музичного твору, виконання якого раніше видавалось йому недосяжним. Передбачити та спланувати таку навчальну ситуацію, за якої студент зможе розкрити раніш невідомі для себе здібності.
Колективний успіх	Побудова процесу навчання на основі демократичної діалогічної взаємодії між усіма суб'єктами навчальної діяльності.	Створення умов для колективної студентської творчості. Творча співпраця викладача та студентів у вигляді спільного музикування та спільного вирішення навчальних завдань.
Гедоністичний ефект	Щире визнання викладачем інтелектуальних та художньо-творчих здібностей студента, уникання необґрунтованої критики.	Добір академічного репертуару, який відповідає музичним інтересам, смакам та нахилам студента. Можлива навіть поступка у бажанні студента до виконання

	Позитивна, атмосфера спілкування індивідуальних студентом.	доброзичлива педагогічного під час занять зі	недостатньо цінного з художньої точки зору твору, який, натомість, сприяє вияву ініціативи та творчої активності студента у навчанні.
--	--	--	---

Отже, підсумовуючи все вищесказане, можемо констатувати, що ситуація успіху є важливою рушійною силою формування особистості. Успіх сприяє вивільненню її внутрішніх потенційних можливостей, що породжують енергію для подолання труднощів і викликають бажання навчатись.

Для створення ситуацій успіху в процесі навчання гри на музичному інструменті викладач повинен мати позитивну установку, володіти вмінням слухати та емоційно впливати на учня. З метою активізації фахового мислення інструменталіста педагог має також використовувати переваги активних, опосередкованих, навідних форм навчання, за яких учень, студент шукає та відкриває навіть відомі істини.

Технологія створення будь-якого типу ситуації успіху складається з послідовності таких операцій: *зняття страху, авансування успішного результату, приховане інструктування, внесення мотиву, визначення персональної винятковості, мобілізація активності, висока оцінка деталі.*

Основними типами ситуацій успіху, які можуть виникати у процесі інструментальної підготовки, є: *очікуваний успіх, неочікуваний успіх, колективний успіх, гедоністичний ефект.*

Цілеспрямоване створення таких ситуацій стає можливим завдяки запропонованим нами в публікації відповідним вербальним і невербальним методичним прийомам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аникеева П. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.

2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? Москва : Просвещение, 1991. 169 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : наук. вид. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
4. Вишнівський Р. Й. Іван Франко про школу як джерело виховання національної свідомості української молоді. *Young Scientist*. 2018. March. № 3.1 (55.1). С. 15–19.
5. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. *Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2000. Вип. 1. С. 9–21.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Рад. шк., 1988. 272 с.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1974. 569 с.
8. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. Москва : Музыка, 1968. 79 с.

1.10. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в системі професійної підготовки

Особлива роль сучасної музичної освіти ставить проблему підготовки фахівців у число пріоритетів, оскільки падає престиж і соціальний статус професії вчителя музичного мистецтва. У зв'язку з цим однією з основних цілей сучасної освіти є надання максимальної уваги щодо формування в нинішньої молоді об'єктивно позитивних ціннісних орієнтацій. Для досягнення даної мети в системі підготовки фахівців до роботи в сфері освіти однією з провідних ліній формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути розвиток його педагогічної культури як однієї зі складових його професійної компетентності.

Незважаючи на своє широке розповсюдження в дослідженнях педагогічної науки, поняття педагогічної культури неоднозначне і є комплексом знань, норм, навичок, особистісних якостей. Даний термін знаходив своє відображення в роботах педагогічних досліджень, однак як процес формування особистості педагога, його сутність, шляхи і принципи розвитку стали об'єктом вивчення вчених порівняно нещодавно.

Наукове розроблення поняття педагогічної культури майбутніх учителів, проблематизоване навколо концепту «культура», інтенсифікувалось останніми роками у сфері педагогічних досліджень. Так, Т. Сидоренко розкриває сутність та компоненти *педагогічної культури майбутнього вчителя*, розглядає роль навчальної діяльності як засобу її формування та дидактичні умови ефективності цього процесу [22, с. 3]. Науковцем доводиться, що педагогічна культура майбутнього вчителя є складною соціальною характеристикою його особистості, у якій відбилася його педагогічна позиція. Водночас вона є показником рівня духовного, морального, інтелектуального розвитку; знань, умінь, високого професіоналізму, професійно значущих якостей фахівця-освітянина, необхідних для успішного вирішення педагогічних завдань [22,

с. 8]. Відповідно до запропонованого визначення педагогічної культури як системної характеристики особистості та діяльності вчителя розробляється й система компонентів, взаємопов'язаних і взаємозалежних в їх єдності, зокрема: потребісно-мотиваційний, духовно-моральний, когнітивний і діяльнісно-практичний. Отже, зміст досліджуваного поняття в інтерпретації Т. Сидоренко, охоплює сфери пізнавальних інтересів, моральних, особистісно-педагогічних, професійно-педагогічних якостей особистості, загальної ерудиції та знань, педагогічних здібностей у формі нахилів тощо.

У сучасній педагогічній літературі поняття педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва тлумачаться з наголосом на ціннісній складовій та творчості. Так, О. Газман визначає її як гармонію культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування [3].

За М. Ярмаченком, педагогічна культура – це інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи. Умовно в ній виділяється три групи характеристик: 1) загальнолюдські якості (добре здоров'я, інтелектуальний розвиток, належний рівень розвитку мовлення); 2) професійні якості (любов до дітей, професійна компетентність, знання теорії та історії педагогіки, основ психології, методичні вміння, що включають педагогічну техніку, знання досягнень педагогічної науки та практики, вміння застосовувати їх у практичній діяльності, тактовність, прагнення до самовдосконалення, організовувати самоосвіту тощо); 3) моральні якості (духовність, моральна чистота, доброзичливість, чуйність і людяність, чесність, правдивість, організованість і відповідальність) [6, с. 641].

С. Вітвицька вбачає у педагогічній культурі викладача такі складові: «науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура

спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення)» [2, с. 86].

В. Лозова визначає педагогічну культуру викладача як «єдність професійної культури, гармонії педагогічного мислення та творчої діяльності, а результатами її формування – розвиток педагогічної етики, професійної майстерності, творчої індивідуальності та професійної компетентності» [13, с. 408].

Т. Сидоренко розкриває сутність педагогічної культури майбутніх учителів як «показник рівня духовного, морального, інтелектуального розвитку; знань, умінь, високого професіоналізму, професійно значущих якостей фахівця-освітянина, необхідних для успішного вирішення педагогічних завдань» [22, с. 8].

Т. Ткаченко тлумачить поняття «професійно-педагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва» як «складне інтегроване особистісне утворення в єдності та гармонії структурних і функціональних компонентів, що виявляється у професійно-педагогічній діяльності» [25, с. 5]. Зокрема, дослідниця наголошує на підвищенні рівня власної культури студентів та зацікавленні їх майбутньою професією (мотиваційний), на педагогічній спрямованості, а також на естетично-музичному смаку, вимогливості, стриманості, врівноваженості, спостережливості, доброзичливості, емпатії, відповідальності, поваги як конкретних особистісних якостей учителя (особистісний), на наявності теоретичних знань, знань-засобів і знань-цінностей (когнітивний), на способах діяльності та уміннях (діяльнісний). Але домінантою, на її думку, у професійно-педагогічній культурі є професійна складова: «Зміст професійно-педагогічної культури передбачає також оволодіння спеціальними уміннями й навичками: виконавськими (емоційність виконання, наявність діапазону, вокальна техніка, тембр голосу та його сила і політність); репертуарними (виконання дитячого репертуару під власний

акомпанемент; виконання дитячих пісень з мультфільмів, дитячих фільмів з урахуванням особливостей казкових персонажів)» [25, с. 12–13].

На думку Б. Еренгросса, педагогічна культура визначається взаємодією складових п'яти рівнів: «педагогічних поглядів й інформованості (укорінені в даній культурі уявлення про навчання і виховання); педагогічних мотивів, смислів, принципів (розуміння змісту педагогічної діяльності); володіння педагогічними технологіями (поширені практичні прийоми та методи); педагогічного такту й інтуїції (певний характер педагогічного спілкування і поведінки); педагогічної майстерності та особливостей досвіду (практика педагогічної діяльності)» [26, с. 245–250].

Найбільш докладно структура педагогічної культури викладена науковцями ХНУ імені В. Каразіна, які виділили в ній шість основних компонентів з великою кількістю взаємопов'язаних елементів: «1) педагогічні знання: історії розвитку педагогічної науки; предмета, мети та завдань загальної педагогіки; актуальних проблем зарубіжної педагогіки; вітчизняної педагогіки співробітництва; методів педагогічних досліджень; теорії, принципів та методів виховання; теорії, принципів та методів навчання; шляхів формування та вдосконалення педагогічної культури викладача; 2) педагогічні почуття та мотиви: інтерес до педагогіки та педагогічної роботи; почуття гуманізму; почуття честі та гідності викладача; почуття справедливості та принциповості; почуття педагогічного задоволення; почуття високої естетики та краси слова; почуття оптимізму та працездатності; педагогічна інтуїція; потяг до самоосвіти; 3) педагогічні переконання: упевненість у моральній цінності та соціальній корисності педагогічної праці; упевненість у силі педагогічного впливу на особистість; установка на всебічний розвиток особистості; установка на добросовісну працю та систематичний розвиток у студентів здібностей до навчання; 4) педагогічні вміння: об'єктивно оцінювати рівень знань, умінь та навичок; оцінювати рівень розвитку індивідуальних якостей та властивостей особистості; керуватися в навчально-виховній роботі

принципами педагогіки; проводити індивідуальну виховну роботу; надавати індивідуальну допомогу в ході навчання; стимулювати самоосвіту та самовиховання; розвивати риторичні здібності, просто й доступно викладати навчальний матеріал; проводити педагогічні дослідження; 5) організаторсько-педагогічні здібності: організовувати та проводити групову оцінку знань; організовувати та проводити виховні заходи; виховувати особистість у колективі та за допомогою колективу; організовувати та методично правильно проводити навчальні заняття; формувати в колективі здорову та працездатну атмосферу, підвищувати інтерес до навчання; 6) культура спілкування та педагогічний такт: уміння встановити контакт зі студентом, створити умови для бесіди; чітко формулювати питання та уважно вислуховувати відповіді; ставити себе на місце учня та розуміти його емоційний стан; вимагати без грубощів; незлостиво критикувати помилки студента та надавати йому поради щодо виправлення недоліків; виявляти увагу до всіх студентів; поважати особистість студента, визнавати його права та інтереси» [17, с.408–410].

І. Зязюн наголошував на тому, що в різні періоди життя людина засвоює різні пласти культури, оскільки вона володіє високим виховним та освітнім потенціалом і потужним фактором розвитку особистості, що визначає динаміку взаємовідношень культури і людини. Науковець доходить до висновку, що аналіз культури як антропологічного феномену демонструє її конгруентність людині [7].

Ефективним засобом підготовки вчителя до засвоєння способів соціально значущої культурної діяльності, їх інтеріоризації, розвитку відповідних їм особистісних якостей і професійних умінь, на думку І. Зязюна, є мистецтво. Воно «відіграє важливу роль у розвитку культури, має потужний поліфункціональний культуротворчий вплив на людину, що нерідко призводить до його ідентифікації з культурною галуззю діяльності людини взагалі» [8, с. 46–47]. «Створюючи світ «вторинної реальності», мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, усвідомленого з точки зору вищих духовних

цінностей. Воно впливає на формування характеру людини, поширює норми і цінності, уявлення та знання, необхідні для повноцінного функціонування суспільства» [8, с. 79].

Вивчення впливу мистецтва на формування культури майбутніх учителів широко представлене в роботах О. Рудницької, у яких зіставляються культура художнього сприйняття і педагогічна культура вчителя. Дослідниця вирізняла блок таких взаємопов'язаних інтегральних якостей, як комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія, і довела, що вони є багатоаспектними характеристиками як культури художнього сприйняття, так і педагогічної культури. Міждисциплінарна сутність цих якостей вплинула на визначення закономірностей розвитку педагогічної культури в її взаємозв'язку з формуванням культури художнього сприйняття [21]. Особливу увагу науковець приділяла розвитку в майбутніх учителів здатності до рефлексії, вважаючи, що «поза механізмами рефлексії неможливо зрозуміти сутність педагогічної культури. Завдяки рефлексії людина виділяє себе зі світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, відмінну від навколишньої дійсності, яка осмислює й оцінює себе, своє життя, власні вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє» [21, с. 73].

Процес розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, як вважає С. Соломаха, слід розглядати в контексті культурологічної функції освіти, яка передбачає оновлення змісту освіти на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілісного уявлення та збереження надбань національної та світової культури. Надзвичайно важливу роль у процесі відіграє особистість викладача мистецтва. «Розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва виступає як спеціально організований процес освіти і самоосвіти викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції викладача-інтелігента» [24, с. 43].

На думку багатьох дослідників, спільним коренем, який уможливило зв'язки між культурою та мистецтвом, є творчість. Відомо, що всі види спілкування з мистецтвом передбачають творчу активність суб'єкта комунікації, яка знаходить свій вияв в особистісній інтерпретації твору, ідентифікації з художніми образами, можливості «занурюватись» до системи художнього мислення різних за стилем митців, епох тощо. Культура також нерозривно пов'язана з творчістю та є її «об'єктивованою формою, предметним буттям» [9, с. 17–18].

Із загально-педагогічного погляду, в інформаційну, постіндустріальну епоху особливу роль відіграє система цінностей, якою має керуватися особистість у власній діяльності. Це, своєю чергою, робить актуальним запровадження аксіологічного та культурологічного підходів до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, про що свідчать дослідження О. Шевченко, С. Козаченка [10].

З вузько-предметного погляду, учителі музичного мистецтва покликані сприяти формуванню в учнів низки «ключових компетентностей», окреслених Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», серед яких чільне місце посідає обізнаність та самовираження у сфері культури, тобто «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва» [11, с. 12]. Учитель сам є носієм культури, насамперед музичної, тому окремі професійні здатності учителів музичного мистецтва визначаються поняттям культури: виконавська (О. Андрейко) [1], інтерпретаційна (М. Демір) [5] тощо.

Варто погодитися з більшістю дослідників щодо тлумачення педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як складного інтегрованого особистісного утворення, що являє собою «систему якостей» (Н. Крилова) [12], які можуть бути згрупованими за компонентами, що включають певну кількість взаємопов'язаних елементів. У М. Пічкур такими компонентами є професійна

мотивація, професійні знання і професійна майстерність [20], у В. Мішеченко – мотиваційний, інформаційний, операційний, оцінювальний і комунікативний [15].

З нашого погляду, такими компонентами можуть бути емоційно-мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, морально-світоглядний та діяльнісно-творчий.

Емоційно-мотиваційний компонент педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва включає, з одного боку, емоційне ставлення до змісту, що викладається, та здатність викликати відповідні емоції в учнів, уміння мотивувати учнів до опанування цим змістом. З іншого боку, це – власні почуття та мотиви педагогічної діяльності (інтерес до педагогічної діяльності, почуття гуманності, честі і гідності вчителя, оптимізму, задоволення від власної праці тощо). У цьому сенсі у педагогічній літературі вживаються терміни «культура почуттів», «емоційна культура» як інтегрована сукупність якостей особистості, знань про емоційну сферу людини, комунікативні вміння та вміння регулювати емоційні стани й емоційні реакції. Складовою емоційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є педагогічний такт – почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей. У його основу покладено глибокі знання психології дитини та індивідуальний підхід у навчанні та вихованні, а також культура спілкування.

Когнітивно-аксіологічний компонент педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва включає педагогічну компетентність – комплекс здібностей майбутніх учителів, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, що ґрунтується на ціннісних орієнтирах, знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, зміст яких викладено вище.

Виокремлення морально-світоглядного компонента педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено особливою роллю моральних цінностей у професійній діяльності педагога, на яку в останні роки звернули увагу низка вітчизняних дослідників. Л. Москальова вважає цей

аспект окремим видом культури – морально-етичної, «що має фундаментальну основу (цінності педагогічної професії), особливі функціональні ознаки (нормативність, результативність, динамічність, комплексність, системність) та через різні форми, методи і засоби здійснює виховний вплив на емоції, світогляд, спосіб і якість життя, цінності, морально-етичні риси як окремої особистості, так і усього суспільства. До її структури входять культура морально-етичного світосприймання (володіння етичними знаннями, уміннями розрізняти позитивні та негативні ознаки явищ, розуміння проявів добра і зла, наслідування морально-етичним настановам, здатність до етичних суджень, моральної оцінки, готовність до морального вибору і прийняття моральних рішень тощо); культура моральних почуттів (здатність до любові, співпереживання, співчуття, толерантності тощо); культура етичної поведінки (позитивна самостверджувальна поведінка, урахування особистісних інтересів із моральними потребами суспільства тощо) [16, с. 27].

С. Козаченко визначає якості фахівця, пов'язані зі здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення (тобто те, що прийнято називати світоглядом), ціннісно-сисловою компонентою, яка тлумачиться як «професійно важлива властивість, яка охоплює теоретичні знання про сутність цінностей фахової діяльності педагога, уміння дотримуватися їх у освітньому процесі, а також значущі особистісні якості й досвід, що зумовлюють готовність діяти на основі відповідних цінностей педагогічної діяльності» [10, с. 5]. В. Паскар доводить необхідність виокремлення аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів і пов'язує її з «певними групами професійно-педагогічних ціннісних орієнтирів: загально-педагогічні, спрямовані на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії; особистісно-розвивальні, що сприяють розвитку особистості школяра; предметно-діяльнісні, спрямовані на предметно-викладацьку діяльність педагога; особистісні, що передбачають самовираження

вчителя у професійній діяльності; професійно-емпатичні, пов'язані з особливостями педагогічної професії» [19, с. 14].

Ми ж пов'язуємо цей компонент із системою переконань й установок особистості майбутніх учителів музичного мистецтва на діяльність відповідно до моральних цінностей суспільства.

Наступним компонентом педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є педагогічна творчість – здатність породжувати якісно нові педагогічні ідеї, що реалізуються в прийомах, методах, засобах, формах навчання тощо. У визначенні С. Гончаренка, це – «оригінальний і високоефективний підхід учителя до освітніх завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання» [4, с. 326].

Стрижневою категорією, що характеризує педагогічну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва, Т. Лутаєва, Л. Кайдалова вважають педагогічну майстерність [14]. За І. Зязюном, це – «комплекс властивостей особистості, що забезпечує саморганізацію високого рівня діяльності на рефлексивній основі» [6, с. 641]. Їй притаманні: «1) гуманістична спрямованість діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки, стосунків; 2) професійна компетентність, що передбачає наявність глибоких професійних знань, навичок та умінь, професіоналізм у галузі педагогіки та психології, досконале володіння методикою здійснення освітнього процесу; 3) педагогічна техніка – сукупність умінь та прийомів, що використовуються викладачем для найбільш повного досягнення цілей своєї діяльності та допомагають глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе, досягти оптимальних результатів у навчально-виховній роботі; 4) педагогічна творчість – уміння педагога кожного разу по-новому й ефективно застосовувати в освітньому процесі різні комбінації форм і методів педагогічного впливу; 5) педагогічні здібності – сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення» [8, с. 30–35].

Високий рівень педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує формування ментальних рис, позаяк саме менталітет є квінтесенцією культури. Останнім часом для означення комплексу ментальних рис майбутніх учителів став вживатися термін «професійна ідентичність». В. Падерно визначає професійну ідентичність як інтегративне утворення, що є рушійною силою розвитку особистості педагога, характеризується ціннісним ставленням до себе (самосвідомість), до професійної діяльності, визначає поведінку, образ життя майбутнього вчителя, його здатність до розпізнавання в педагогічній діяльності власних ознак, якостей і властивостей, необхідних для сформованості образу «Я – педагог», «Я – вчитель», розвитку професійного «Я – образу», виступає складником особистісної ідентичності, що набуває трансформацій у процесі професійної діяльності вчителя, його взаємодії із суб'єктами педагогічної діяльності (учнями) і є результатом саморозвитку, самовдосконалення особистості вчителя [18].

Таким чином, педагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є складним інтегративним особистісним утворенням, що охоплює комплекс педагогічних почуттів та мотивацій, художньо-педагогічну компетентність, гуманістично спрямований світогляд та мистецько-педагогічну творчість. Зміст педагогічної культури вчителів музичного мистецтва багатоаспектний, оскільки формується водночас на всіх рівнях: культурологічному, методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Ця багатоаспектність потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва постійного оновлення знань; розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, майстерно володіти мистецько-педагогічними технологіями.

Цілком погоджуємось з К. Арроу, що на стан формування педагогічної культури на сучасному етапі вплинули такі соціальні фактори, як девальвація моральних цінностей, втрата інтересу до духовних ідеалів, а також зниження

цінності освіти у свідомості молоді, значне зниження рівня педагогічної культури [27].

Тому вважаємо, що для підвищення ефективності формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в системі їх професійної підготовки необхідно правильно організувати педагогічні умови. Такими умовами можуть бути:

- створення загальної позитивної мотивації до організації навчального діалогу з використанням духовної музики;
- розширення змістової складової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва матеріалом духовної музики та їх педагогічної культури;
- використання міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Стосовно першої організаційно-педагогічної умови – створення загальної позитивної мотивації до організації навчального діалогу з використанням духовної музики – дуже важливо створити позитивну мотивацію щодо розвитку неповторної творчої індивідуальності студентів, що має прояв у спрямуванні їх професійної підготовки на цілісність, неперервність і системність процесу формування педагогічної культури засобами духовної музики й ґрунтується на принципах єдності пізнавальної активності та творчого підходу до відбору майбутніми вчителями музичного мистецтва видів, форм, засобів і прийомів здійснення мистецько-педагогічної діяльності. До того ж, створення позитивного пізнавально-активного поля (уміння емоційно-образно викласти навчальний матеріал, вибудувати художню драматургію уроку, створити естетичний образ педагогічної дії, естетично переживати й етично оцінювати власні педагогічні дії) стимулює формування педагогічної культури в студентів.

Друга організаційно-педагогічна умова – розширення змістової складової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва матеріалом духовної музики та їх педагогічної культури – передбачає: створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також урахування

емоційного самопочуття кожного студента; орієнтацію педагогічного процесу на творчу співпрацю, суб'єктивну позицію студентів як носіїв загальнолюдських духовних і культурних цінностей.

Третя організаційно-педагогічна умова – використання міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – передбачає збагачення змісту навчальних курсів: «Хоровий клас» (практичні групові заняття), «Хорове диригування» (індивідуальні заняття), «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики» (лекційні, семінарські заняття, самостійна робота студентів), «Аналіз музичних творів» (практичні групові заняття) матеріалом, що містить зразки духовного музичного мистецтва. У процесі професійної підготовки забезпечується етико-естетична спрямованість мистецько-педагогічної діяльності в контексті цінностей, закарбованих у творах духовного мистецтва (постановка і вирішення завдань естетичного виховання та мистецької освіти студентів на засадах морального самовдосконалення, діалогічності міжособистісного та художнього спілкування, етичного вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань) [23, с. 126–127].

Отже, формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у системі їх професійної підготовки – це складний освітній процес, який передбачає єдність пізнавальної активності та творчого підходу до відбору видів, форм, засобів і прийомів здійснення мистецько-педагогічної діяльності.

Рівень сформованості педагогічної культури здобувача вищої освіти, яка є однією з необхідних професійних компетентностей, надає вагомий вплив на успішність оволодіння професією та результат безпосередньої педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Великий вплив на результат формування педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва мають організаційно-педагогічні умови здійснення освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко О.І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипалів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 44 с.
2. Вітвицька С.С. Основипедагогікивищоїшколи: метод. посіб. для студентівмагістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
3. Газман О.С. Самоопределение. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов.* Вып. 1. Москва, 1995. С. 65–66.
4. Гончаренко С. Українськийпедагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Демір М.І. Формування інтепретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 20 с.
6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид.від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
8. Зязюн І.А., Крашущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
9. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. Київ: ЦВП, 2005. 282 с.
10. Козаченко С.М. Формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2014. 16 с.
11. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/> КОНЦЕПЦІЯ. pdf (дата звернення 04.09.2018).
12. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод.пособ. Москва: Высшая школа, 1990. 140 с.

13. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за ред. В.І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. 496 с.
14. Лутаєва Т.В., Кайдалова Л.Г. Педагогічна культура: навч. посіб. Харків: НФаУ, 2013. 156 с.
15. Мішеченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 19 с.
16. Москальова Л.Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 40 с.
17. Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасинок В.Г. Класична педагогіка: навч. посіб. Харків: Основа, 1998. 420 с.
18. Падерно В. В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2017. 20 с.
19. Паскар В.І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2010. 20 с.
20. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 24 с.
21. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
22. Сидоренко Т.Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 36 с.
23. Смаковський Ю.В. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2018. 295 с.

24. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури: посібник. Кіровоград: Імекс, 2013. 157 с.
25. Ткаченко Т.В. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 22 с.
26. Эренгросс Б., Апресян Р.Г., Ботвинник Е.А. Культурология: ученик для вузов. Москва: Оникс, 2007. С. 245–250.
27. Arrow K. J. *Social Choice and Individual Values*. New York: Wiley. Second edition 1963. Yale University Press. Third edition 2012. Yale University Press. 1951.

1.11. Особливості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

Сучасний підхід до професійності вчителя музичного мистецтва полягає у його здатності орієнтуватися у різних видах практичної музичної діяльності, показовими ознаками якої є висока інтенсивність, різноманітність умов застосування, широке використання прийомів практичного музикування, поєднане з педагогічними поясненнями.

До проблем професійної підготовки концертмейстера завжди була прикута особлива увага педагогів-музикантів. В основному їхні дослідження стосувались вивчення окремих проблем виконавської майстерності, де головна роль здебільшого належала технічній підготовці. Однак, не дивлячись на те, що питання концертмейстерської підготовки музикантів у різні часи завжди були в центрі уваги педагогів, зміст і особливості цієї підготовки в сучасних умовах досі залишаються не вивченими, зокрема, якщо така підготовка стосується майбутніх учителів музичного мистецтва.

У галузі професійної підготовки музиканта в контексті її комплексного вивчення, науковцями розглянуто питання формування виконавських умінь та навичок (В. Крицький, Є. Куришев, Л. Мандзюк, Г. Ониськів); виконавської майстерності (М. Давидов, М. Михайленко); музично-виконавської культури (Н. Згурська); розвитку виконавських якостей (Д. Юник, Н. Рубан Є. Скрипнік); методичної компетентності (О. Апраксина, Н. Цюлюпа, Л. Хлебнікова).

Різні аспекти інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва знайшли наукове обґрунтування у працях Л. Арчажникової, О. Бурської, Л. Гончаренко, Л. Гусейнової, Ж. Дебелої, Н. Згурської, В. Крицького, Є. Куришева, О. Ляшенко, І. Мостової, В. Муцмахера, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Саїк, Г. Ципіна, О. Щербініної, О. Щолокової та ін.

Великий внесок у розробку питання концертмейстерського мистецтва зробили свого часу викладачі Московської та Санкт-Петербурзької консерваторій; Дж. Мур («Певец и аккомпаниатор», М., 1987); О. Люблинський («Теория и практика аккомпанимента», Л., 1972); Є. Шендерович («О преодолении пианистических трудностей в клавирах», Л., 1987). Слід згадати роботу концертмейстера Київського театру опери та балету Н. Скоробогатько «Нотатки оперного концертмейстера» (К., 1973) та спробу розробки проблеми відомим концертмейстером С. Саварі (тексти лекцій «Акомпанемент как профессия и искусство», Харків, 1993).

Результати аналізу останніх досліджень та публікацій свідчать, що окремими питаннями, що входять до концертмейстерської діяльності, займалися Л. Живов, Т. Калугіна, Н. Крючков, Е. Кубанцева, Т. Молчанова, М. Савельєва. Проблему концертмейстерської підготовки студентів закладів вищої освіти досліджували А. Григор'єва, Е. Економова, Д. Науказ, В. Пустовіт, М. Сидорова.

Разом з тим, накопичений науковий і практичний матеріал лише частково відбиває грані проблеми інструментально-виконавської підготовки педагога-музиканта, а більшою мірою торкається проблем оволодіння інструментально-виконавською діяльністю. Також не до кінця залишається розкритим аспект імпровізації та її значення в творчій діяльності вчителя музичного мистецтва.

Метою статті є розкриття сутності, змісту та основних особливостей інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасного музикування, висвітлення специфіки застосування імпровізаційних умінь та навичок у його творчій діяльності.

Сьогодні серед науковців не існує виробленого єдиного правильного погляду на концертмейстерську підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, на що є ряд об'єктивних причин. По-перше, практично не враховуються нові тенденції виконавства як виду художньої діяльності, зокрема розвиток вільних форм музикування, поява нових виконавських стилів

та жанрів. По-друге, не беруться до уваги особливості розвитку виконавства у сучасних умовах.

Поняття концертмейстер має широке значення і походить від німецького «*koncertmeister*», що означає «майстер концерту». Так, у давні часи концертмейстера розуміли як музиканта, який керував оркестром, потім групою інструментів в оркестрі. На сьогодні концертмейстер – це піаніст-акомпаніатор, який керує виконавцями під час вивчення ними партії та акомпанує їм у концертах.

Не варто ототожнювати поняття «концертмейстер» та «акомпаніатор». Діяльність «акомпаніатора» передбачає лише концертну роботу, тоді як поняття «концертмейстер» охоплює інші сфери, а саме: розучування з солістом його партії, знання особливостей інструменту; уміння не тільки контролювати соліста, але й підказувати правильний шлях до виправлення тих чи інших недоліків тощо. У діяльності концертмейстера об'єднуються педагогічні, психологічні та творчі функції.

Отже, у роботі піаніста і концертмейстера можна прослідкувати наступні протиріччя. Піаністу, який займається сольною діяльністю на сцені, надана повна свобода виявлення своєї творчої індивідуальності. Виконавець повністю належить сам собі, у кінцевому результаті художня ідея твору підпорядковується тільки його виконавській інтерпретації. Концертмейстерові ж доводиться пристосовувати своє бачення музики до виконавської манери соліста. Як вказував педагог Є. Шендерович, потрібно виробити особливу чуйність, повагу, такт по відношенню до намірів партнера, але при цьому бути «музичним лоцманом» – уміти провести «виконавський корабель» крізь всі можливі рифи і донести до слухача єдину концепцію твору [11]. Можна навчитися добре акомпанувати, але для того щоб стати справжнім ансамблістом, потрібне особливе покликання – вміння відчувати партнера, розуміти його творчі прагнення, знати його сильні і слабкі сторони, тобто бути

не просто гарним піаністом, але і дипломатом, диригентом, імпровізатором і психологом.

Серед професійних умінь і навичок концертмейстера варто виділити добре володіння музичним інструментом як у технічному, так і в музичному плані. Концертмейстерська майстерність охоплює володіння всім арсеналом піаністичної майстерності. Професійний концертмейстер повинен володіти загальною музичною обдарованістю, музичним слухом, уявою, умінням охопити образну сутність і цілісність твору, а також не аби яким артистизмом.

Одним із важливих аспектів діяльності концертмейстера є здатність швидко читати з аркуша. Як показує практика, читання з листа – це невід’ємна складова частина загального музично-виконавського потенціалу, без якої жоден музикант не зможе стати великим музикантом-художником. Для того, щоб зрозуміти художню сутність твору, необхідно навчитися швидко зорово освоювати музичний текст, уміти відразу осягнути будову твору, його структуру, відповідно темп, характер та динаміку розвитку. Концертмейстер повинен навчитися швидко освоювати музичний текст різної складності, уміти комплексно охоплювати багаторядкові партитури і одразу відділяти в них важливе від менш важливого.

Окрім того, концертмейстеру необхідно не лише добре заграти свою партію, але й допомогти у разі появи проблем у соліста. У роботі із солістом вагомим помічником є цілеспрямована увага, яку концертмейстер влучно розподіляє не тільки між своїми руками, але і відносно соліста. Важливо вміти визначати звуковий баланс між інструментом та солістом, фактурно підтримати мелодичну лінію соліста, слідкувати за дотриманням художньої єдності музичного твору. Досвід ще раз показує, що головною відмінною рисою концертмейстерської діяльності є необхідність розвитку умінь та навичок слухати не тільки себе, але й соліста.

Концертмейстерська підготовка вчителя музичного мистецтва передбачає здобуття вміння акомпанувати учням-солістам, шкільному хору,

хореографічним, інструментальним колективам. Тому велика увага приділяється інструментально-виконавському аспекту.

Здебільшого інструментально-виконавську підготовку науковці розглядають у співставленні і об'єднанні інструментального виконавства та виконавської майстерності. Науковець Н. Мозгальова, наприклад, розглядає її як процес становлення гармонійно-урівноваженого музиканта, що володіє раціональними способами роботи за інструментом, грамотно розбирається у тексті музичного твору та вміє ретельно продумувати власну інтерпретацію, синтезуючи різні виконавські традиції [8].

Не рідко науковці розглядають інструментально-виконавську підготовку у комплексній підв'язці: крізь призму і взаємозв'язок із завданнями, які стоять до конкретного виду діяльності. Так, Л. Арчажнікова розглядає інструментально-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва крізь призму системного підходу та у взаємозв'язку із завданнями практичної виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва в школі, які передбачають: володіння широкими та глибокими музично-теоретичними та методичними знаннями в галузі інструментально-виконавської діяльності; здатність виконувати музичні твори різних стилів, жанрів та форм; сформованість навичок та вмінь самостійної роботи над музичним репертуаром; уміння розкривати художній образ музичного твору на основі адекватного сприйняття, опрацювання та інтерпретації музичних творів; розвиненість музичного сприйняття, уяви, мислення та творчих здібностей [1].

До основних компонентів інструментально-виконавської підготовки виконавця, як вказує С. Нефедов, належать: *теоретичний компонент* – рівень музичної грамотності; *технічний компонент* – характеризується ступенем точності, швидкості, пластичності, лабільності, пристосованості до енергійності музично-ігрових рухів; *художній компонент* – дозволяє музикантові не тільки суто грою, але й рухами, мімікою, жестами, позою представити цінність твору, передати емоційний зміст, викликати відповідні почуття тощо [8].

Сьогодні термін «інструментально-виконавська підготовка» є особливо актуальним у світлі сучасного навчання і стосується підготовки фахівця-музиканта у ЗВО. Головною метою музично-інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є підготовка всебічно розвиненої особистості, яка здатна професійно володіти музичним інструментом (виконувати сольні твори, виступати у ролі акомпаніатора, добре читати з аркуша, уміти підбирати на слух і т. д.), знати і використовувати на практиці досягнення передової музично-педагогічної думки та методики індивідуального навчання, використовувати різні види музичної діяльності задля формування у тих, хто навчається, інтересу до музичного мистецтва і потреби у спілкуванні з ним [3]. Таким чином, інструментальна підготовка займає особливе місце у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже уся його практична діяльність пов'язана з інструментом і вимагає відповідних виконавських навичок, уміння самостійно проникати у зміст твору і творчо доносити його до учнів.

Загалом, процес інструментально-виконавської підготовки є складним і експериментальним протягом усього музичного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва і передбачає набуття цілої низки професійних умінь, знань та навичок. Найбільшу складність і небезпеку представляє процес підготовки студентів у закладі вищої освіти, оскільки будучи майже сформованим професійним музикантом, виникає проблема невміння імпровізувати, експромтом розробляти власні творчі ідеї спонтанно знайденими засобами музичної виразності.

Етимологія терміну «імпровізація» походить від латинського (*improvises* – непередбачуваний, *eximprovisare* – без підготовки) і вказує на *раптовість* як на головну ознаку процесу імпровізації. При цьому імпровізація у виконавстві розглядається як «творчість з ходу», без попередньої підготовки [5].

Імпровізація присутня у всіх видах музичної творчості. З однієї сторони, вона широко застосовується у музичній практиці, а з іншої – є одним із

найбільш суперечливих, найменш осмислених і свого часу визнаних явищ у мистецтві, оскільки знаходиться в постійному русі, зміні, пристосуванні до зовнішніх умов.

У музичному мистецтві імпровізація – це самопізнання, розвиток рефлексів, вона діє як механізм саморозвитку здібностей завдяки засобам творчої діяльності. Імпровізація розвиває такий комплекс умінь, як музичну інтонацію, гармонічний слух, артистизм, уяву, музичне мислення, техніку (швидкість), а найголовніше – сценічну витримку, самоконтроль, і тим самим викликає інтерес глядача. Імпровізація як творчий метод здатна впливати не тільки на особистість виконавця і формувати в нього активність, креативність, розвивати творчі здібності, творчий потенціал, але й безпосередньо впливати на сам виконавський процес. У концертмейстерській діяльності імпровізація також має значний вплив на виконавський процес, що робить його гармонійним, надійним, легким і творчим.

Педагоги-музиканти не раз наголошують на тому, що імпровізація – це вільне мистецтво, яке так і манить своєю легкістю, впевненістю, незалежністю. Сутність імпровізації полягає у безпосередній свободі висловлювання, розкутості, пов'язаної із особливим характером музичної творчості, тобто у тому, чого по факту немає у закінчених композиціях.

Часто буває так, що студент – прекрасний сольний виконавець, але в роботі із солістом не може проявити свою майстерність. Так, однією з головних рис хорошого концертмейстера є здатність до імпровізації. Гра на слух (коли концертмейстер вміє зімпровізувати вступ або закінчення твору), вправні навички модуляції та транспорту, швидка реакція на стресові ситуації на сцені – все це є тим арсеналом професійної майстерності, яким повинен володіти справжній майстер своєї справи.

Концертмейстерська діяльність – це складний, багатоаспектний процес, який охоплює значне коло сформованих виконавських умінь та навичок, що включають уміння акомпанувати, читати ноти з аркуша, підбирати мелодію та

акомпанемент на слух, транспонувати музичні твори, створювати високохудожнє перетворення акомпанементу.

Як неодноразово зауважують науковці, уміння та навички імпровізації дають можливість виконавцеві оволодіти швидкою реактивністю музичного мислення, адаптивністю до виконавських умов, стресостійкістю, дають змогу позбавитися від музичної німоти і отримати дар музичної мови. Виконання набуває справжньої творчості, рис цілковитої свободи і незалежності. Теж саме стосується діяльності концертмейстера. Воля і самоконтроль – це якості, які йому необхідні. При виникненні будь-яких стресових ситуацій на естраді він повинен уміти швидко відреагувати, ні в якому разі не зупинятися і не виправляти помилки.

Досвідчений концертмейстер завжди може зняти неконтрольоване хвилювання і нервову напругу соліста перед естрадним виступом (добрим словом, дружньою підтримкою), але кращий засіб для цього – сама музика. Творче натхнення передається партнеру і допомагає йому набути впевненості, психологічної, а за нею і м'язової свободи.

Ми часто спостерігаємо, коли поширеним недоліком учнівської гри є «спотикання», і концертмейстер повинен бути до нього готовий. Для цього він повинен точно знати, у якому місці тексту він зараз грає, і не відриватися надовго від нот. Зазвичай учні пропускають кілька тактів. В іншому випадку, коли концертмейстер володіє імпровізаційними навичками, він має змогу швидко відреагувати (підхоплення соліста в потрібному місці) і зробити цю похибку майже непомітною для більшості слухачів. Більш підступною є інша, типово дитяча помилка: пропустивши кілька тактів, «добросовісний» учень повертається назад, щоб зіграти пропущене. Навіть досвідчений концертмейстер може розгубитися від такої несподіванки. У таких випадках надійним помічником є швидка реакція, розвинена виконавська увага і здатність зберігати ансамбль з учнем, незважаючи на будь-які сюрпризи.

Іноді виконавець здатний заплутатися в тексті настільки, що це призводить до зупинки звучання. Концертмейстерові в цьому випадку слід спочатку застосувати музичну «підказку», зігравши кілька нот мелодії. Якщо це не допомогло, то треба домовитися з учнем, з якого місця продовжити виконання і далі спокійно довести п'єсу до кінця. Витримка концертмейстера в таких ситуаціях дозволить уникнути утворення в учня комплексу боязні естради та гри напам'ять. Ще краще обговорювати до концерту, з яких моментів може бути відновлено виконання у випадках зупинок у певних частинах форми.

У практичній роботі концертмейстер не обходиться без імпровізації. Він стикається з нею на кожному кроці: у виконавському процесі, у роботі з солістом. Часто концертмейстер застосовує імпровізацію у вступі, різноманітних програшах до пісень і т.д. Від володіння імпровізаційними вміннями залежить конкретне фактурне оформлення супроводу, може змінюватися характер чи жанр, тембро-динаміка розвитку. Що стосується роботи в ансамблі, концертмейстер стикається із цілим рядом проблем: від зміни темпу, настрою солістом, спонтанного забування партії чи зупинки. У таких випадках, концертмейстер повинен завжди бути наготові. Запорукою цієї готовності слугують імпровізаційні навички.

Сьогодні дослідники схильні по-різному тлумачити вміння та навички імпровізації. Так, імпровізаційні вміння здебільшого розглядають як сукупність музично-виконавських дій та слухо-моторних операцій створення музичного образу під час спонтанного виконання музики без попередньої підготовки, що сформовані на основі реалізації творчо-імпровізаційного потенціалу (або розвитку творчих здібностей) музиканта-імпровізатора та його індивідуального досвіду технолого-репродуктивної та музично-імпровізаційної діяльності [6].

У виконавській діяльності більш вагомими є імпровізаційні навички, оскільки вони надають виконавському процесу елемент творчої свободи. Отож, навички імпровізації педагоги-музиканти розглядають як навички миттєвої готовності рук до відповіді на сигнали («рука, яка чує», «локальна пам'ять

рук», «музика в кінчиках пальців», «рука, яка чує і розмовляє», «мати в руках»). Таким чином, навички миттєвої готовності рук до відповіді на сигнали, С. Мальцев називає терміном «рука, яка чує»; у Куперена цей феномен називався «локальною пам'яттю рук»; А. Нестман говорить про «музику в кінчиках пальців»; С. Савшинський пояснює їх, як «рука, яка чує і розмовляє»; Ф. Бах розумів це як здатність «мати в руках» (доведення гри до повного автоматизму, так, щоб грати, не дивлячись на клавіатуру); О. Голубовська говорить про «творчі руки» піаніста; Ф. Блуменфельд говорить про «розумні пальці»; у А. Хальма це «жива рука» [6, С. 14.]

Також вважаємо за доцільне розглянути інструментально-виконавську підготовку студентів мистецьких факультетів крізь призму сучасного музикування, а, отже, вона повинна здійснюватися із врахуванням умов усіх активних форм і засобів музикування.

У широкому розумінні музикування — це перш за все практична діяльність, якій притаманні риси імпровізаційності, варіативності, вільного комбінування та варіаційного оновлення. Науковці схильні тлумачити музикування у двох значеннях: перше — його розуміють як виконання музики в домашніх умовах, поза концертним залом; друге — гра на музичному інструменті взагалі. Для нас оптимальним є друге визначення, у рамках розуміння якого може здійснюватися професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отож, з точки зору педагогічної науки, музикування є ефективним засобом навчання, розвитку та виховання особистості, тому його часто використовують як активну форму навчання дітей (К. Орф, З. Кодай, Л. Баренбойм, Ш. Сузукі, Т. Тютюнникова). Так, системи Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа та П'єра ван Хауве, залишаючись різними за змістом, є об'єднані спільною ідеєю — перетворити учня з пасивного слухача на активного учасника процесу створення музики. Ця активність виявляється на основі конкретно-практичного способу оволодіння музикою, що виражається в

застосуванні різних форм музикування. Дитина, задіяна в процесі музичної творчості, отримує можливість відчувати, що музика знаходиться не ззовні, а всередині неї самої. Спільним у названих системах є ще й те, що діти дошкільного і молодшого шкільного віку опановують ази музичного мистецтва на загальному шкільному рівні, а вже потім, у більш старшому віці, обирають свій шлях у музиці, у тому числі професійний напрямок.

На сьогодні популярним серед молодих музикантів стало використання різноманітних форм і технік музикування. Перше виражається у грі в ансамблях, кавер-групах тощо. Джазові музиканти, наприклад, постійно музикують, оскільки для цього у них є така можливість (творче виконавське середовище). Постійні джем-сейшен, саунд чеки, зміни концертних майданчиків, нерідкі зміни виконавського складу музикантів створюють всі умови для розвитку їх творчої техніки.

На нашу думку, цінність застосування музикування як форми роботи в інструментально-виконавській підготовці студентів полягає у тому, що саме під час такого творчого акту найкраще проявляється їх здатність до самореалізації, виробляється їх психологічна стійкість та емоційна гнучкість. У студентів практично відсутня можливість вільного музикування, оскільки це передбачено робочою програмою підготовки спеціалістів.

У рамках професійної інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва техніка музикування є більш цінною. Вочевидь, сьогодні цінним є той фахівець, який не просто добре інтерпретує музичні твори, але й легко грає з аркуша, впевнено здійснює модуляцію та транспонування, спроможний підібрати акомпанемент із використанням різної гармонічної фактури, уміє грати на слух. Усі перераховані навички є елементами музикування і демонструють виконавську свободу гри музиканта.

Окреслимо знання та навички, необхідні концертмейстеру для початку професійної діяльності вчителем музичного мистецтва.

- Уміння читати з аркуша фортепіанну партію будь-якої складності. Бачити і ясно представляти партію соліста, заздалегідь вловлюючи індивідуальну своєрідність його трактування, усіма виконавськими засобами сприяти найбільш яскравому його виконанню.

- Володіння навичками гри в ансамблі.

- Уміння транспонувати в межах кварта текст середньої складності, що корисно і необхідно під час гри з духовими інструментами, а також для роботи з вокалістами.

- Знання правил оркестровки, особливостей гри на інструментах симфонічного та народного оркестру для того, щоб правильно співвідносити звучання фортепіано з різними штрихами і тембрами цих інструментів.

- Наявність тембрового слуху, уміння грати клавiри (концерти, опери, кантати) різних композиторів відповідно до вимог інструментування кожної епохи і кожного стилю.

- Уміння перекладати незручні епізоди фортепіанної фактури в клавiрах, не порушуючи задуму композитора.

- Уміння на ходу підбирати мелодію і акомпанемент.

- Навички імпровізації, тобто вміння грати найпростіші стилізації на теми відомих композиторів, підбирати по слуху гармонії до заданої теми в простій фактурі.

- Застосування багатосторонніх знань і умінь з курсів гармонії, сольфеджіо, поліфонії, історії музики, аналізу музичних творів, вокальної та хорової літератури, педагогіки – в їх взаємозв'язках.

Як бачимо, специфіка роботи вчителя музичного мистецтва чи концертмейстера вимагає від нього особливого універсалізму, мобільності, уміння у разі необхідності переключитися на роботу з учнями різних спеціальностей. Концертмейстер повинен жити особливу, безкорисливу любов до своєї спеціальності, яка (за рідкісним винятком) не приносить

зовнішнього успіху – оплесків, квітів, звань. Він завжди залишається «в тіні», його робота розчиняється в загальній праці всього колективу.

Таким чином, на основі аналізу спеціальної, педагогічної та музикознавчої літератури, можемо зробити наступний висновок. Під час концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва слід враховувати специфіку сучасного виконавства з його технічним наповненням, зовнішніми умовами та формами реалізації. На основі такого підходу можливе створення ефективних умов навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволить формувати компетентного універсального фахівця. Разом з тим, щоб бути висококомпетентним спеціалістом, необхідно володіти інструментально-виконавською майстерністю, мати навички імпровізації музикування, успішно виконувати професійні функції, завдання, отримуючи ефективні результати, а також швидко реагувати на зміни в освіті, нові вимоги, оновлюючи при цьому знання та удосконалюючи вміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арчажникова Л. Профессия – учитель музыки: книга для учителей. Москва: Просвещение, 1984. 109 с.
2. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. Ленинград: Изд-во «Музыка», 1985. 143 с.
3. Гусейнова Л. В. Инструментально-виконавська творчість як засіб професійної підготовки педагога музиканта. *Наукові записки Ніжинського педагогічного університету ім. Миколи Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДПУ, 2002. № 1. С. 103–105.
4. Козырев Ю. Импровизация– путь к музыке для всех. *Музыкальное воспитание в СССР*. 1985. Вып. 2. С. 252.
5. Мальцев С. О психологи музыкальной импровизации. Москва: Музыка, 1991. 88 с.

6. Мен Мен Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2012. 39 с.
7. Мозгальова Н. Змістове наповнення поняття інструментально-виконавська підготовка вчителя музики.*Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.*2010. Вип.9. С. 39–43.
8. Нефедов С. Культурологічний аспект виконавської майстерності (на прикладі баянної виконавської школи). URL: <http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2012/1/23.pdf> (дата звернення: 10.12.2019).
9. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 263 с.
10. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
11. Шендерович Е.В концертмейстерском классе: Размышления педагога. Москва : Музыка, 1996. 201 с.
12. Щолокова О. П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні.*Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової :колективна монографія / під заг. ред. Полатайко О. М. Київ : Адверта, 2014.С. 23–47.*

1.12. Особливості роботи концертмейстера та його виконавські завдання

На початку ХХІ століття переорієнтація освіти на гуманізацію, демократизацію, плекання творчої особистості зумовлює появу нових підходів до музично-педагогічної діяльності, спрямованої на формування світогляду вчителів музичного мистецтва, їх власного «Я», самостійності, творчої ініціативи, здатності до повноцінного досягнення творів високого мистецтва.

Діяльність концертмейстера поставала предметом дослідження піаністів-практиків. Так, Р. Верхолаз, К. Виноградов, Г. Коган, М. Крючков, Б. Ломов, А. Люблінський, Р. Сулейманов, Г. Шахов, Дж. Мур, Є. Шендерович, зокрема, дослідили методичні аспекти покращення читання з аркуша й транспонування. У статтях Е. Кубанцевої та І. Радіної надано рекомендації концертмейстерам у роботі з вокалістами та здійснено ґрунтовний виконавський аналіз низки вокальних творів. У навчальних посібниках Т. Молчанова і В. Ревенчук викладено методичні рекомендації щодо формування професійних компетенцій концертмейстера. Специфіка діяльності акомпаніатора-концертмейстера при роботі з хором окреслена в публікаціях О. Абрамової, Е. Кубанцевої, А. Осипової.

У посадові обов'язки концертмейстера на сучасному етапі входить, окрім концертної роботи, проведення репетицій з підготовки концертних номерів і програм з виконавцями усіх жанрів, занять з поточного репертуару студентів закладів вищої освіти [5].

Професійні вимоги до концертмейстера включають в себе знання основних напрямків розвитку сучасної музики; найбільш значних музичних творів класичного та сучасного репертуару; методів самостійної роботи над музичним твором, а також методів вокальної педагогіки, ансамблевого (хорового) співу; методики роботи з інструменталістами різних спеціальностей; природи вокалу, ансамблево-інструментальної музики [5]. Все це дозволяє концертмейстеру контролювати якість виконання творів, встановлювати

причини виникнення труднощів у виконанні, підказувати правильний шлях усунення тих чи інших недоліків. Отже, концертмейстер є більш ніж просто «піаніст, який допомагає виконавцям учити їхні партії та акомпанує їм під час концертів» [10, с. 452].

Мета статті – вивчити та узагальнити наявні наукові дослідження та практичний досвід в галузі педагогічної та творчої діяльності концертмейстера.

Професійні виконавські якості концертмейстера складаються на основі поєднання суто піаністичних навичок, музично-теоретичних знань, умінь осягати сенс музики і втілювати в конкретному звучанні. Важливою умовою професіоналізму концертмейстера є також наявність виконавської культури, яка передбачає відображення його естетичного смаку, широту кругозору, свідоме ставлення до музичного мистецтва, готовність до музично-просвітницької роботи.

Виконавська діяльність концертмейстера дуже різноманітна. Існує безліч форм виконавської практики: виступи на концертах, участь у конкурсах, концертмейстерська робота на педагогічній практиці тощо. Усе це дає право говорити про широту кола професійних завдань, що стоять перед піаністом-концертмейстером.

Виконавський процес у концертмейстерській майстерності складається з двох основних частин: становлення виконавського задуму та його втілення. Робота над музичним твором починається з ознайомлення з нотним текстом композитора і точним його відтворенням на фортепіано. Після знайомства з авторським текстом відбувається усвідомлення образного ладу музичного твору, його художньої ідеї. Головним виконавським завданням концертмейстера на даному етапі є створення художнього образу твору.

Потім іде новий етап у творчій роботі виконавця – естетична оцінка музичного твору. У цей період концертмейстер виробляє власне ставлення до розглянутого твору. Естетична оцінка – це свого роду емоційно-образне відображення почутого. Величезне значення має музичне

сприйняття, через яке відбувається емоційна реакція на звучну музику. Саме естетична оцінка музичного твору допоможе концертмейстерові перейти до наступної задачі – створення виконавської трактовки.

Створення виконавської концепції – це бачення музичного твору шляхом оформлення в рамках справжнього образу свого індивідуалізованого образу, творчим відтворенням у полі композиторської думки власного виконавського задуму. Можна з упевненістю сказати, що концертмейстер – це інтерпретатор музичного твору. Осягаючи композиторський задум, він намагається передати своє уявлення про ідейно-художній зміст музичного твору солістові і разом з тим допомагає виконавцю точно донести задумане до слухачів. Закономірності формування інтерпретаційних умінь у процесі концертмейстерської підготовки не можуть бути висвітлені і без опори на виявлену структуру діяльності, яку вони забезпечують. Тому необхідною складовою є сформованість способів виконання дій, осмислення й освоєння художньо-змістовної сутності музичних ансамблевих творів для молоді, що становлять зміст першого етапу інтерпретаційної концертмейстерської діяльності. Основним механізмом процесу розуміння (розкриття, осягнення змісту) мистецьких явищ є художнє сприйняття. Воно забезпечує можливість і способи прилучення особистості до образного світу музичних творів.

У контексті нашої роботи цінними є погляди науковців, які розглядають два види сприйняття – у вузькому значенні – як первинне відчуття сенсорної інформації (звукової, зорової, тактильної) і в широкому – як тривалий час сприйняття предмета, у якому присутні різні акти мислення, тлумачення властивостей предметів, перебування систем різних зв'язків і співвідношень у об'єкті, що сприймається. Художнє сприйняття відноситься до трактування поняття «сприйняття» в його широкому значенні, адже воно є відносно тривалим процесом знаходження різноманітних зв'язків і відношень «перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних та свідомих процесів». Активне художнє сприйняття як

внутрішня організація художньо-пізнавального процесу є основною і незамінною ланкою у складному процесі досягнення смислу музичних мистецьких явищ.

Досліджуючи психологічний аспект музичного сприйняття, науковці акцентують увагу на його інтегративному характері, на синкретичності емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Умовно розділяючи цей процес, в основному, на дві складові – безпосереднє сприймання чи первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення та аналітико-конструктивне дослідження (аналіз виразно-смыслового значення художньої мови), все ж таки приходять до думки, що «у цьому різнобічному процесі важко вказати межу, за якою образно-емоційне переживання переходить в інтелектуальну роботу свідомості». Ґрунтуючись на вищенаведеному, схилиємося до запропонованого в дослідженні В. Крицького твердженні про те, що саме художньо-смысловий аналіз, який базується на закономірностях музичного сприймання, співпадає з його внутрішніми процесами та механізмами, є основним способом дій осмислення і освоєння художньо-змістовної сутності музичних творів.

Друга частина виконавського процесу – втілення творчого задуму. Перед концертмейстером виникають завдання, пов'язані з правильним і точним донесенням композиторської ідеї до слухачів і вмінням підпорядкувати аудиторію своїм впливом. Саме тепер концертмейстерові необхідні емоційний підйом, творча воля й артистизм.

Головна риса професійної майстерності концертмейстера – це здатність впливу на аудиторію шляхом передачі внутрішнього змісту художнього образу методом сценічного перевтілення. Саме в цьому й полягає його артистизм. Виконавська діяльність – це одне з найважливіших засобів підвищення концертмейстером своєї майстерності.

У музичному мистецтві є проблема існування різних видів аналізу, що визначаються різними цільовими установками, об'єктами і предметами

вивчення. Серед них найбільш розповсюдженим є музикознавчий аналіз, різновиди якого – гармонічний, поліфонічний, фактурний, композиційно-структурний, ціннісний, жанровий, стильовий, цілісний, тощо.

Скерованість музикознавчого аналізу проявляється в науково-аналітичному відображенні художнього образу музичного твору, опису його в одному чи декількох теоретичних аспектах (стильовому, жанровому, історичному, культурологічному тощо), характеристиці окремих засобів фіксації музичного змісту (гармонії, фактури, ритму, ладотонального плану та ін.). Результат такого виду аналізу – створення теоретичної концепції твору в його узагальнюючому значенні як історико-художнього феномену. Для потреб нашого дослідження більш значущим і актуальним є специфічний різновид музичного аналізу – виконавський. Як зазначає Д. Вечер, такий вид аналізу скеровується на проєкцію отриманих аналітичних даних на власне виконавську проблематику, тобто на інтерпретаційний виконавський результат.

Особливим видом діяльності концертмейстера є робота з вокалістами.

Творча діяльність концертмейстера з вокалістами включає в себе дві складові: робочий процес і концертне виконання.

Робочий процес ділиться на 4 етапи:

1) Робота над твором у цілому: створення цілісного музичного образу як уявні асоціації того, що належить виконати. Завданням цього етапу є створення музично-слухових уявлень при зоровому прочитанні нотного тексту твору. Професіоналізм концертмейстера багато в чому залежить від його здібностей, що включають навички візуального прочитання партитури, а також уміння зорово визначати її особливості (внутрішній слух). Музичність виступає як складна інтегральна система, куди входять музичний слух, музична пам'ять, емоційно-вольові якості виконавця, музичне мислення та уява, почуття ритму та інше.

2) Індивідуальна робота над партією акомпанементу, що включає: розучування фортепіанної партії, відпрацювання труднощів, застосування

різних піаністичних прийомів, правильне виконання мелізмів, виразність динаміки тощо.

3) Робота з солістом припускає бездоганне володіння фортепіанної партією, суміщення музично-виконавських дій, знання партії партнера. Постійна увага та гранична зосередженість на даному етапі повинні дотримуватися в рівній мірі.

4) Робоче (репетиційне) виконання твору цілком: створення музичного виконавського образу.

Перш за все, концертмейстер повинен усвідомити, що він є посередником між педагогом-вокалістом і співаком і не має права втручатися в суто вокальні, так би мовити, «вузько технологічні» запитання. Тривалий період перебування у вокальному класі виробляє в концертмейстера так званий вокальний слух. Це вміння проаналізувати, у чому полягає рівність звуковедення (особливо при зміні регістрів), і нагадати співакові вокальні установки педагога. Слух концертмейстера повинен фіксувати різні параметри вокальної партії: манеру подачі звуку, тобто близькість вокальної позиції, моменти звуковисотного – в одному випадку; увагу до ритму, поетичному тексту артикуляції і дикції вокаліста – в іншому.

Проводячи заняття в класі, концертмейстер не тільки готує співака до майбутнього виступу, але й сам ретельно працює над своєю партією, бо в момент виступу на естраді (або іспиті) він є творчим партнером соліста. У період підготовки твору співак і піаніст спільно проходять цілий ряд стадій: кількаразове повторення цілого й деталей, зупинки в найбільш складних епізодах, гра в різних темпах, аналіз характеру твору, координація динаміки.

Акомпанемент як частина музичного твору є складним комплексом виражальних засобів, у якому міститься виразність гармонійної опори, її ритмічної пульсації, мелодійних утворень, регістра, тембру тощо. Разом з тим ця складна організація являє собою смислову єдність, яка потребує особливого художньо-виконавського рішення. Саме тут прогресивно розвивається ступінь

власної значущості супроводу і визначає можливість, доцільність і, нарешті, необхідність розподілу матеріалу музичного твору між двома (і більше) виконавцями – солістом і концертмейстером.

«У складній взаємодії з виразністю регістра, тембру, динаміки, артикуляції та інших засобів у сучасному вигляді ритмо-гармонійної опори досягається синтетична єдність, яка підпорядковується і сприятиме головній думці – солістами є голоси. За формальним визначенням, це «супровід» (акомпанемент), а за змістом – у тій чи іншій мірі – конкретні й розгорнуті виконавські партії. Від темпоритмічної характеристики висловлювання, руху, стану до високо розвинених форм, які створюють образотворчий фон, діалогічні та драматургічні зіставлення, де супровід завжди виконує свою художньо-образну роль [7, 24].

Усі види супроводу, у тому числі найпростіша метроритмічна основа ударного характеру, різні танцювальні формули, акордова пульсація, гармонійна фігурація, різноманітні форми мелодизації супроводу і, нарешті, система розвитку мають не тільки конструктивне значення, але завжди – хоча й різною мірою – є носіями емоційного, образотворчого, смислового змісту. Вивчення акомпанементу є, у першу чергу, художньо-естетичною проблемою, а методичний підхід, який трактує цей предмет як суму практичних навичок, є хибним у самій своїй методологічній основі. Аналіз музичного змісту, що представляє, з одного боку, проблему теоретичного та психологічного дослідження, з іншого боку, є першим становленням практичної методики та виконавства.

Засноване на розумінні змісту виконавство є кінцевою його конкретизацією, без якої об'єктивно даний композитором матеріал не може бути повністю розкритий як реальне естетичне явище.

Розгляд типових форм акомпанементу має направити увагу виконавця на ряд важливих моментів: 1) змістовність різних фактур та його змін;

- 2) роль крокової основи в супроводі, особливо в танцювальних формах;
- 3) процес виникнення мелосу в русі гармонійної опори.

Ці загальні завдання слід доповнити розглядом основних виражальних засобів, які найбільш яскраво ілюструють принцип конкретизації музичного змісту у виконанні, а саме: артикуляції, агогіки й динаміки. Якщо в інструментальній музиці той або інший відтінок і його міра визначається знанням стилю і жанру, відчуттям загальних музичних закономірностей, індивідуальними асоціаціями, темпераментом і смаком виконавця, то в музиці вокальне виконання підпорядковується також і більш об'єктивним, і точним критеріям логіки. Момент розуміння образу, методу його втілення поетом і композитором, ролі того чи іншого виконавського задуму, особливостей технології «вокальної мови» стає необхідною опорою художності супроводу та ансамблевого контакту. У вокальній музиці словесний текст є надійним аргументом. Те, що в інструментальній музиці може бути надано довільності смаку, у вокальному акомпанементі знаходить переконливе художнє мотивування. Конкретність образу підказує більш точну міру штриха. Чи не найбільш частим каменем спотикання в акомпанементі є агогіка вокального виконання. Малодосвідченому ансамблісту агогічні відступи співака представляються довільними, несподіваними, а часом і «незаконними». Багато вокалістів не безгрішні в цьому відношенні. Однак порушення заходів не спростовують самого принципу. Треба чітко зрозуміти, що вокальне виконавство – не «замах» на основи музичного ритму – жива ритмізована тканина музики, насичена вокальністю та пісенністю. Чим ясніше це буде піаністу, тим більш усвідомлено буде і його сольна інструментальна «мова». У формальному відношенні агогіка представляє собою прискорення або уповільнення руху, не призводить до зміни середнього темпу. Стосовно фраз, пропозицій і більших побудов терміни Агогіка (*accelerando*, *ritardando* та ін) досить ясні. У дрібних агогічних відхиленнях, що сприяють природності та виразності музично-мовного проголошення, малодоступні точним позначенням

та регламентації, виявляються в основному індивідуальне відчуття, смак, емоційність виконавця. Досвідчені майстри ансамблю сприймають ритмічні відступи соліста переважно тонким відчуттям його артистичних намірів. Така чуйність, безумовно, є найважливішою здатністю ансамблістів. У вокальній музиці найбільш виразно виступає агогіка інтонацій. Вона особливо яскраво проявляється в експресивності інтервального стрибка. Динаміка – один з найбільш дієвих засобів індивідуального інтерпретації. У залежності від конкретної художньої функції у супроводі може бути використаний весь діапазон сили звучання, від *pianissimo* до *forte*. У вокальній музиці сюжет, персонаж у багатьох випадках підказують і динаміку акомпанементу. Тим не менш, завжди слід урахувати міру сили, акомпануючи, наприклад, ліричному сопрано або драматичному тенору, і відповідно до цього регулювати весь динамічний план. Зрозуміло, треба рахуватися і з індивідуальними даними виконавця. Теситура (регістр) голосу також є найважливішим регулятором динаміки.

Чим інтонаційно багатшим буде супровід, тим яскравіше його образ. Це одна з основних проблем артистичного перевтілення концертмейстера-музиканта. Психологічна настройка дружності, співпереживання, пильної й трепетної уваги до всіх перипетій подій, почуттів, відтінків мови втілюваного солістом персонажа – аж до повного злиття з ним – створює справді високу якість ансамблю. Ще більш складні завдання постають перед слухом концертмейстера тоді, коли йому доводиться працювати над розучуванням вокального ансамблю. Добре знання партій кожного голосу, створення ясного слухового уявлення загального звучання всіх голосів вимагають від піаніста ретельного тренування і зміцнення внутрішніх слухових уявлень. У роботі зі співаком на концертмейстера покладено обов'язок не тільки досягти ансамблю, але й допомогти співакові при вивченні ним своєї партії, відтворити точну інтонацію у правильному формуванні фрази, найбільш виразній передачі слів тексту через інтонації композитора. Створюючи при вивченні нотного твору

разом зі співаком виконавську форму, концертмейстер нарівні з вокалістом повинен проникати в драматургію поетичного тексту, знаходити його співочий вираз, а для цього йому слід якомога частіше слухати талановитих співаків. Основною художньою метою акомпанування є досягнення загального ансамблю. Хороший ансамбль обумовлюється єдністю художніх намірів обох партнерів – соліста та піаніста – і одночасно розумінням кожним з них своїх функцій у втіленні змісту твору.

Творча участь концертмейстера особливо яскраво проявляється в місцях, у яких партія рояля виступає самостійно, в основному у вступках і висновках твору, а також у сполучних частинах усередині твору. Тут концертмейстер нарівні з солістом бере участь у розвитку музичного змісту твору. Концертне виконання – підсумок і кульмінаційний момент всієї виконаної роботи піаніста і вокаліста над музичним твором. Його головна мета – спільно з солістом розкрити музично-художній задум твору при високій культурі його виконання. Важливим фактором успішної концертної діяльності є вміння створити контакт з аудиторією. Цьому значною мірою сприяють професійні якості концертмейстера. При позитивній реакції з боку публіки концертмейстер зможе безперешкодно здійснити свої художні задуми, а це, своєю чергою, дасть можливість вокалісту досягти потрібної мети. Під час концертних виступів концертмейстер бере на себе роль ведучого і, дотримуючись виробленої концепції, допомагає вокалісту, вселяє в нього впевненість, намагаючись зберігати його індивідуальність.

Для співака концертмейстер повинен бути рівноцінним партнером, який розділяє радість, смуток, пристрасть, захоплення, умиротворення, лють у музичному творі. Піаніст повинен бути джерелом натхнення для співака, і його гра повинна виблискувати в прекрасних вступках і висновках. Узагалі, діяльність концертмейстера передбачає наявність таких якостей, як чуйність до партнера, психологічна і музична підтримка перед виступом безпосередньо на ньому, тому що від хвилювання виконавець може забути слова, вийти з

тональності. І тоді концертмейстер надає допомогу: пошепки підказує слова, не перестаючи грати; награв мелодію вокальної партії, повторює або розтягує свій вступ, якщо співак запізнюється, але цю допомогу надає так, щоб це було непомітно для слухачів. Тому під час виступу піаніст повинен бути гранично уважний до вокаліста.

Концертмейстер високого рівня має бути всебічно розвинутою й обізнаною у найрізноманітніших галузях виконавського мистецтва особистістю. Будучи відмінним піаністом, він більше ніж його колеги-солісти має знати репертуар різних виконавців, особливості гри на різних інструментах, їхні можливості й недоліки, основні принципи психології колективної взаємодії, уміти не тільки переборювати естрадне хвилювання, але й допомогти в цьому партнерові. Набуття спеціальних знань у цій професії обумовлено виключно практикою ансамблевої взаємодії.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що специфіка професійної діяльності концертмейстера містить такі аспекти:

1) концертмейстер повинен мати різнобічний комплекс професійних і особистісних якостей, а також великий арсенал знань, умінь і навичок, і постійно вдосконалювати їх;

2) концертмейстер повинен бути рівноправним партнером співака, а не виконавцем підпорядкованого плану;

3) концертмейстер повинен бути «прихованим» лідером, який спрямовує професійний розвиток співака і творчий виконавчий процес;

4) концертмейстер у роботі зі студентом-вокалістом в освітньому процесі повинен реалізувати дві функції – педагогічну і виконавчу;

5) концертмейстер повинен бачити перспективи і шляхи розвитку дуету, реалізуючи головну мету творчої взаємодії співака і концертмейстера – досягнення співтворчості між ними;

6) концертмейстер повинен бути хорошим піаністом і ансамблістом, уміти підкорятися і підкоряти собі, володіти образним музичним мисленням.

Концертмейстер – це покликання педагога, і робота його за своїм призначенням – те саме, що праця педагога. Майстерність концертмейстера глибоко специфічна. Вона вимагає не тільки величезного артистизму, різнобічних музично-виконавських обдарувань, а й досконалого знайомства з різними співочими голосами, знань особливостей гри інших музичних інструментів, оперної партитури. Діяльність концертмейстера вимагає від піаніста застосування багатосторонніх знань і умінь з курсів гармонії, сольфеджіо, поліфонії, історії музики, аналізу музичних творів, вокальної та хорової літератури, педагогіки – у їх взаємозв'язках. Для педагога концертмейстер – права рука і перший помічник, музичний однодумець. Для соліста концертмейстер – виконавець його творчих справ; він і помічник, і друг, і наставник, і тренер, і педагог. Право на таку роль може мати далеко не кожен концертмейстер – воно завойовується авторитетом солідних знань, постійною творчою зібраністю, волею, безкомпромісністю художніх вимог, неухильною наполегливістю, відповідальністю в досягненні потрібних художніх результатів при спільній роботі з солістами, у власному музичному вдосконаленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аккомпанемент как профессия и искусство: тексты лекций [сост. Станислав Витальевич Савари]. - Вып. 1. Харьков: Харьковское обл. управление культуры, 1993. 60 с.
2. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия. К., 1974. 162 с.
3. Бихтер М.А. Страницы воспоминаний. Советская музыка. 1959. №9, 12. С. 26-32.
4. Благой Д. Современные тенденции в развитии советского камерно-инструментального исполнительства. Музыкальное исполнительство [сост. и общ. ред. В.Ю. Григорьева, В.А. Натансона]. М. : Музыка, 1979. Десятый сб. статей. С. 57-76.

5. . Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Под ред. А.П. Зориной. Л. : Гос. муз. издат - во, 1961. 71 с.
6. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы / Под ред. А.Н. Крюкова. Л. : Музыка, 1972. 80 с.
7. Манфредини В. Правила мелодические и гармонические для обучения всей музыке. пер. с итальянского / в. Манфредини С. Дехтярев. СПб, 1805. С.14-35.
8. Мур Джеральд. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке; [пер. с англ., вст. статья В. Чачавы]. М.: Радуга, 1987. 432 с.
9. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. К.: Аконіт, 1999. Т. 3. 927 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. К. : Интерпроф, 2002. 270 с.
11. Царлино Дж. Установления гармонии. Перевод О.П. Римского-Корсакова. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения, под ред. В.П. Шестакова. М., 1966. С. 423-510 (фрагменты).
12. Чачава В. Я по-прежнему легкомысленный и молодой // «Культура», №19 (7378), 2007. С.38-45
13. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: размышления педагога. М. : Музыка, 1996. 204 с.

РОЗДІЛ 2.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Вектори успішної підготовки фахівців хореографічного профілю

У сучасному українському суспільстві велике значення приділяється підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профіля, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією, здібного до самостійного усвідомлення й творчого трактування художніх процесів, здатного до постійного особистісного росту, соціальної та професійної мобільності.

Фахівець – це професійно компетентний працівник, який володіє глибокими знаннями, уміннями та навичками, має досвід та індивідуальний стиль діяльності, необхідний для якісного і продуктивного виконання праці. Освіта, професійні знання й уміння, загальні й спеціальні здібності, соціально значущі й професійно важливі якості складають основний потенціал розвитку фахівця. Його реалізація залежить від багатьох чинників: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби в саморозвитку й самоактуалізації.

Сучасні соціальні умови висувають особливі вимоги до характеру професійної діяльності фахівця-хореографа і професійно-кваліфікаційної структури його підготовки.

Хореографічна освіта – це цілком самостійна, цілісна, багаторівнева, багатоцільова художня система. Специфіка хореографічної діяльності, її приналежність до сценічності визначають нестандартність професійної підготовки фахівця-хореографа. Сьогодні в чинному переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти,

затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України (№ 266 від 29 квітня 2015 р.), підготовка хореографа може здійснюватися за двома напрямами: шифр галузі 01 Освіта, код спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) і шифр галузі 02 Культура і мистецтво, код спеціальності 024 Хореографія. Специфіка спрямованості майбутньої професійної діяльності не змінює логіку і зміст спеціальної підготовки, в основу якої покладено формування виконавських, балетмейстерських, педагогічних вмінь та навичок. У педагогічному напрямку підготовки фахівця-хореографа пріоритетним є теоретико-методичний компонент професійної освіти, а в мистецькому перевага надається формуванню виконавських або балетмейстерських навичок, відносно кваліфікації, яку планує отримати здобувач вищої освіти.

У сучасній педагогічній теорії немає єдиної думки щодо формування професійної готовності майбутнього фахівця хореографічного профілю. Різні підходи науковців до цієї проблеми (Л. Андрощук, О. Бурля, О. Бикова, Т. Ведмідь, С. Забредовський, С. Куценко, Т. Сердюк, О. Таранцева, О. Шабаліна та ін.) не виключають один одного і свідчать про те, що в процесі підготовки фахівця доцільно пов'язувати методологічну (мета, завдання), теоретичну (закони, принципи, форми), методичну (проектування освітнього процесу) і технологічну (виконання практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах) основи навчання. Т. Сердюк зазначає, що професійна готовність майбутнього вчителя хореографії включає стійке прагнення до вивчення й практичного застосування передового педагогічного та мистецького досвіду, стійку психологічну спрямованість на виконання педагогічної діяльності і компетентність щодо її здійснення [20].

Аналіз наукових досліджень з проблем фахової підготовки майбутніх хореографів, керівників танцювальних колективів свідчить, що вченими розглядалися такі питання: психолого-педагогічні аспекти формування професійної готовності, розвитку художнього потенціалу, педагогічних якостей педагога-хореографа (Т. Благова, Ю. Богачова, А. Борисов, О. Бурля,

Ю. Герасимова, Т. Калашникова, Т. Сердюк, Б. Стасько, Л. Телегіна, М. Юр'єва); управління розвитком творчого мислення, формування творчої активності, створення іміджу студентів-хореографів (Л. Андрощук, Г. Бурцева, В. Корольов, С. Куценко, А. Череднякова); професійно-педагогічна підготовка балетмейстера (В. Нікітін, О. Пархоменко) та інші.

Зміни, які відбуваються в українському освітньому просторі, спонукають до пошуку нових підходів у фаховій підготовці спеціалістів хореографічного профілю.

Професорсько-викладацький склад кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету плідно працює над розробкою нової стратегії підготовки студентів-хореографів, що узгоджується з тенденціями розвитку сучасної освіти в Україні. На кафедрі визначені основні вектори успішної фахової підготовки майбутнього хореографа: євроінтеграція і полікультурність вищої освіти; забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму; компетентнісна модель підготовки фахівця; пріоритетність професійно-орієнтованих технологій навчання; мотивація до успішного працевлаштування; збереження національних традицій освіти.

Перший вектор, спрямований на євроінтеграцію і полікультурність вищої освіти, передбачає глибоке критичне вивчення педагогічного досвіду зарубіжних країн та використання його в змісті фахових дисциплін задля його збагачення. Це спрямовує роботу викладачів на інтеграцію європейських цінностей з національними, збереження власних традицій, педагогічних надбань та досвіду і запобігання копіюванню освітніх практик інших країн. У ключових документах Болонського процесу підкреслюється, що трансформація вищої освіти не вимагає її уніфікації. Відповідно до «Стратегії та сучасних тенденцій розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р.» Міністерством освіти і науки особлива увага приділяється тому, щоб кожен ЗВО, поряд із врахуванням

загальних рекомендацій та порад міністерства для всіх університетів України, формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників.

Другий вектор передбачає забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму. На думку В. Кременя, якісна освіта має формувати потребу в постійному розвитку особистості за допомогою формальної, неформальної та інформаційної освіти упродовж усього життя; прищеплювати прогресивні та перспективні цінності, життєві пріоритети, що сприятимуть успішній орієнтації та продуктивній діяльності в знанневому суспільстві; формувати професійно компетентного та кваліфікаційно конкурентного спеціаліста; виховувати інноваційну особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну досягнути проблеми в інноваціях і продовжувати їх; навчати з випередженням, прищеплюючи навички проектування майбутнього; учити самовдосконалюватись, адекватно цивілізаційним викликам [11].

Якість освіти, перш за все, залежить від професійної компетентності професорсько-викладацького складу ЗВО, його зв'язку з сучасною практикою, досвідом у проведенні наукових досліджень, участю в міжнародних освітніх грантових проектах тощо. Показником якості підготовки фахівців у ЗВО є результати успішної професійної діяльності його випускників.

Якісна підготовка фахівця-хореографа також передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням здоров'язберігаючих технологій з метою формування стійкої мотивації студентів на здоровий спосіб життя та реалізацію отриманої під час навчання здоров'язберігаючої компетентності в майбутній професійній діяльності (Н. Анікеєва, Л. Белова, А. Бондаревська, Д. Воронін, О. Криміна, Н. Панчук, В. Фертик та ін.). Організація здоров'язберігаючого середовища для студентів-хореографів включає: медичний огляд та оформлення листів дозволу для отримання професійної хореографічної освіти;

контроль викладачів за дотриманням санітарно-гігієнічних норм під час освітнього процесу (освітлення та опалення аудиторій, провітрювання, вологе прибирання, наявність витяжної системи тощо); якісне проведення інструктажів з безпеки життєдіяльності; раціональне планування розкладу навчальних занять; відсутність фізичного перевантаження студентів; проведення діагностики емоційного стану студентських груп та окремих студентів; орієнтація на здоровий спосіб життя.

Відповідність підготовки майбутніх фахівців запитам соціуму вирішується через постійне вдосконалення освітніх програм фахової підготовки, введення спецкурсів, зміст яких орієнтований на актуальні питання педагогічної й мистецької практики та потреби соціуму. Викладач сучасного вишу покликаний не просто допомогти студентам оволодіти системою знань і фахових умінь, а й сприяти формуванню активної життєвої позиції. Він має бути зразком поведінки для студентів, а також вибудовувати навчальну взаємодію таким чином, щоб основним видом їх інтелектуальної діяльності були міркування над змістом навчальної інформації, педагогічних і життєвих ситуацій, літературою, тобто зіставлення думок, пов'язання їх задля відповідних висновків [2]. Викладач має мобільно орієнтуватися в соціальних проблемах і пропонувати цікаві форми роботи, щодо включення студентів у процес вивчення та пошуку шляхів вирішення тих чи інших актуальних питань. Для студентів-хореографів – це, перш за все, творчі проекти педагогічного та мистецького напрямку. Тому професійна підготовка майбутніх хореографів має бути спрямована на творчий розвиток, підтримку ініціативності та професійної індивідуальності (педагогічної, виконавської, балетмейстерської).

Питання творчого розвитку хореографів в ЗВО розкривалися в таких дисертаційних дослідженнях: Л. Андрушук – формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії; О. Бережна – розвиток основ професійної творчості майбутніх хореографів у процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу; Ю. Богачова – формування

професійної готовності до практичної діяльності педагогів-хореографів; Г. Бурцева – управління розвитком творчого мислення студентів-хореографів у процесі вузівської підготовки; В. Корольова – формування творчої активності студентів-хореографів; С. Куценко – формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю; М. Юр'єва – професійно-творче становлення особистості студента-хореографа та ін. У своїх наукових працях учені зазначають, що саме творчість, яка є основою хореографічного мистецтва, має стати стрижнем для підготовки кваліфікованого конкурентного спеціаліста, здатного творчо підходити до виконання своїх професійних обов'язків, сприймати і творити зміни, досягати та застосовувати інновації, висвітлювати актуальні соціальні теми в педагогічному та мистецькому просторі.

Якість освітніх послуг безпосередньо залежить від змісту навчання. У системі сучасної хореографічної освіти особливої уваги набуває компетентнісна модель випускника, під якою розуміють результативно-цільову основу процесу професійної підготовки майбутнього хореографа виражену системною якістю – компетентністю, що забезпечує його готовність і здатність до успішної (продуктивної) хореографічної діяльності в професійній і соціально-культурній сферах.

Отже, *третій вектор* фахової підготовки студента-хореографа зорієнтований на компетентнісну модель навчання. Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Концепція компетентностей у проекті Tuning «Освіта» розглядає компетентності як динамічне поєднання природних властивостей людини, що разом із набутими

знаннями, уміннями й навичками роблять можливим компетентне виконання певної функції або професійного завдання [5].

Відповідно до методичних рекомендацій щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти [19] на кафедрі теорії та методики навчання мистецьких дисциплін розроблені три освітньо-професійні програми: 014 Середня освіта (Хореографія), гарант – к.пед. н. Тараненко Ю.П.; 024 Хореографія, гарант – доцент Сердюк Т.І. для здобувачів I рівня вищої освіти; 014 Середня освіта (Хореографія), гарант – доцент Мартиненко О.В., для здобувачів II рівня вищої освіти. Усі програми побудовані за принципом компетентнісної моделі навчання і відповідають вимогам сучасної освіти.

Професійна компетентність хореографа – це властивість особистості, що виявляється в теоретичній і практичній готовності до викладання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній діяльності [14, с. 10]. Формування загальних і фахових компетентностей студентів-хореографів відбувається в процесі виконавської, балетмейстерської, репетиторської, педагогічної та наукової видів діяльності.

Виконавська діяльність реалізується в систематичній репетиційній практиці, яка відбувається в танцювальних аудиторіях і сприяє розвитку психофізичного апарату студентів, засвоєнню й усвідомленню ними технічних і виразних якостей різноманітних стилів, жанрів і форм хореографічної мови, удосконаленню танцювальної техніки. Виконавська діяльність студентів-хореографів здійснюється в різних формах: виконання екзерсису, навчальних танцювальних етюдів, концертних номерів. Продуктивність її освоєння залежить від анатомо-фізіологічних здібностей та індивідуально-психологічних особливостей студента.

Балетмейстерська діяльність сприяє розкриттю та розвитку індивідуальних творчих ресурсів майбутнього спеціаліста як балетмейстера-постановника. Ознайомлення з основами балетмейстерської діяльності

відбувається під час вивчення дисциплін «Мистецтво балетмейстера» та «Постановка концертних номерів», які включають технології створення композиції і постановки танців різного рівня складності. Інтеграція міжпредметних знань, умінь і навичок під час творчого процесу дає підстави для виконання студентом наступних дій: комбінування, варіювання, моделювання, фантазування, корегування тощо. Вирішальну роль у даному виді діяльності відіграє творчий компонент. Працюючи над постановкою танцювальної композиції, студент має проявляти творчість на всіх етапах: вибір актуальної, соціально-значущої теми; розробка програми (лібрето) танцю, визначення драматургії, добір музичного оформлення; пошук лексичного матеріалу та його вміле композиційне поєднання з малюнками танцю; розробка сценографії тощо [13]. Саме під час навчання в майбутніх фахівців закладаються основи індивідуального балетмейстерського стилю, розвивається хореографічне мислення. На думку Р. Захарова, «...головне, що вимагається від педагога – це найбільш уважне та повне розкриття індивідуальності своїх учнів, розвиток у кожного молодого балетмейстера, саме йому притаманних творчих якостей, допомога в пошуках його особистого, оригінального творчого почерку» [7, с. 134].

Репетиторська діяльність – це запланована самостійна робота студентів, яка виконується в спеціально відведений для цього час (в основному поза аудиторний) або в процесі здійснення постановочної роботи під час навчальних занять за завданням або при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Даний вид діяльності передбачає вирішення багатьох професійних завдань: якісна реалізація творчого задуму, вивчення композиції танцю, хореографічного тексту, удосконалення виконавської та акторської майстерності, розвиток організаторських здібностей. І. Смирнов підкреслював, що «репетитор повинен чітко уявляти кінцеву мету своєї роботи, чітко визначити завдання і, виходячи з цього, намітити таку послідовність і методику

репетиційної роботи, яка сприяла б найбільш швидкому і якісному її завершенню» [21, с. 56].

Важливе місце в системі хореографічної освіти відводиться навчанню студентів основам педагогічної діяльності, яка відбувається в трьох напрямках: теоретична підготовка в рамках дисциплін психолого-педагогічного та хореографічного циклу; методична підготовка під час практичних занять у танцювальних аудиторіях; педагогічна діяльність під час проходження практик.

Науковці приділяють значну увагу розвитку педагогічної майстерності майбутніх фахівців. Так, А. Борисов підкреслює: «Педагогічні знання студента-хореографа формуються на основі знань методики танцювальної граматики, виконавської техніки і освоєння методик навчання (підготовки) фахівця (хореографа)» [4, с. 38]. Ю. Герасимова зазначає, що технологізація професійної підготовки хореографа приводить до інтенсивного розвитку педагогічних якостей особистості студента, які представляють собою сукупність послідовно розвинених навичок, заснованих на теоретичній підготовці та спрямованих на вирішення різних хореографічних завдань [6, с. 4].

У дисертаційному дослідженні М. Юр'євої підкреслюється, що педагогічна підготовка вимагає від студента-хореографа:

- знань методичних і психолого-педагогічних основ наукової теорії хореографічного навчання і виховання; форм, методів і засобів навчання, обліку та оцінки результатів хореографічної діяльності;

- здатності керувати пізнавальними і руховими процесами; планувати систему педагогічних впливів; володіти професійною термінологією в галузі методології та технології хореографічного навчання, психології та педагогіки художньої творчості; застосовувати елементи педагогічної імпровізації;

- здатності проектувати і планувати педагогічну діяльність, визначати провідні професійні завдання, ставити цілі і завдання навчання з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів;

– знань досягнень хореографічної педагогіки, володіння інформацією про передовий досвід педагогів-хореографів [24].

Наукова діяльність передбачає здатність студентів користуватися методологією та методиками наукового дослідження, технологіями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем та їх практичного використання, володіти культурою мислення, методами інформаційного пошуку, навичками комп'ютерної обробки даних.

За проектом концепції розвитку педагогічної освіти значне місце в підготовці фахівців має відводитись дослідницько-інноваційній науковій діяльності. Цей документ наголошує, що «підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти, які здатні розв'язувати складні задачі і проблеми навчання і виховання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій. Вони мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нових методик навчання, поєднувати власну науково-педагогічну діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики...» [18, с. 10].

Навчальна та творча науково-дослідна робота студентів-хореографів є обов'язковою для кожного й охоплює наступні форми: написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін, виконання практичних і самостійних завдань, які містять елементи проблемного пошуку, виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час практики в хореографічних колективах, підготовка і захист курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

Науково-дослідна робота студентів поза освітнім процесом передбачає участь у роботі предметних наукових гуртків, проблемних груп, творчих лабораторій, що сприяє розширенню наукової ерудиції майбутніх спеціалістів, ознайомленню студентів зі станом розроблення наукових проблем у педагогіці та мистецтві, прищепленню навичок ведення наукових дискусій тощо. Так, на кафедрі теорії та методики навчання мистецьких дисциплін БДПУ

функціонують різні наукові гуртки і проблемні групи: «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в дитячих хореографічних колективах», «Теоретичні та методичні засади розвитку національної духовності майбутніх педагогів-хореографів засобами українського народного мистецтва», «Мистецтво класичного танцю: пошуки та здобутки», «Традиційні та інноваційні методики розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів», «Теоретичні підходи до аналізу музики в балетмейстерських роботах студентів», «Лабораторія народного танцю», «Лабораторія сучасного танцю». Не зважаючи на такий широкий спектр науково-творчого діапазону, який пропонується студентам, інтерес до наукової роботи майбутні фахівці проявляють не охоче. Тому викладачами кафедри були окреслені основні напрями підвищення науково-дослідної компетентності майбутніх учителів хореографії (керівників хореографічних колективів): спрямованість мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсів з урахуванням особистісно-діяльнісного підходу до навчання; застосування різних засобів заохочення за успіхи в науковій діяльності; збільшення завдань науково-дослідницького характеру під час вивчення фахових дисциплін та проходження виробничої практики; пошук цікавих та актуальних тем для написання курсових робіт; професійно-творчий характер науково-дослідної роботи; систематичне формування вольових якостей студентів, здатності до професійного саморозвитку, до виявлення і розвитку власних можливостей; приклад успішної наукової діяльності викладачів.

Як показує практика, під час професійної підготовки майбутніх хореографів домінує функціональний підхід: ряд викладачів акцентує увагу на стимулюванні позитивних мотивів до виконавської майстерності; інші – наголошують на пріоритеті розвитку балетмейстерських здібностей студентів; треті – надають перевагу формуванню педагогічної майстерності та активізації самоорганізації особистості. Це призводить до однобічного, нерівномірного розвитку індивідуальних ресурсів професійної підготовки майбутніх

хореографів і не відповідає сучасним освітнім концепціям. Під час професійної підготовки студента-хореографа доцільно систематично та планомірно використовувати всі вище охарактеризовані нами види діяльності, які мають взаємодоповнювати одна одну в умовах інтегративного та інноваційного підходу до процесу навчання.

Четвертий вектор передбачає активне впровадження в освітній процес професійно-орієнтованих навчальних інновацій.

Інновації згідно з Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002) – це «новостворені і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [17].

Навчальні інновації включають найбільш перспективні і продуктивні технології, які дозволяють організовувати освітній процес з урахуванням професійної спрямованості навчання здобувача вищої освіти, а також орієнтуватися на його інтереси та здібності. До освітніх інновацій відносять «професійно-орієнтовані технології», які передбачають перевагу на всіх етапах освітнього процесу творчо-пошукової діяльності студентів над виконавською, репродуктивною; відмову від жорсткої уніфікації, одноманітності цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, розвитку і виховання; індивідуалізацію та диференціацію навчально-пізнавальної діяльності.

За визначенням П. Образцова та В. Косухіна, професійно-орієнтовані технології навчання – це новітні технології, які забезпечують розвиток у майбутніх спеціалістів вагомих для їх майбутньої діяльності якостей особистості, професійних компетенцій [15].

Відповідно до сучасних вимог підготовки фахівців у ЗВО актуалізується відхід від предметоцентризму. Це передбачає інтеграцію ряду фахових дисциплін і веде за собою перегляд змісту навчальних програм і форм організації навчання студентів, зменшення питомої ваги лекцій на користь

практичних та лабораторних занять, педагогічної практики. Так, актуальними в підготовці студентів-хореографів є нестандартні форми проведення навчальних занять, які активно апробуються викладачами хореографічних дисциплін БДПУ: лекції (бінарна, провокація, перформанс, пресс-конференція та ін.), лабораторні заняття-спостереження за освітнім процесом у хореографічних колективах, практичні заняття (заняття-дослідження, заняття-дискусії, заняття-екскурсія-перформанс до музею, театру тощо), а також групова й індивідуальна проектна діяльність студентів у межах вивчення навчальних дисциплін. Вихід за межі аудиторії в реальне життя, занурення в педагогіко-мистецьку практику та науковий дискурс сприяє формуванню фахової і життєвої компетентності майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності.

Наведемо приклади професійно-орієнтованих новацій, які успішно впроваджуються в БДПУ під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальностей 014 Середня освіта (Хореографія) та 024 Хореографія.

Аналіз освітніх практик професійної підготовки студентів-хореографів дозволяє стверджувати, що майбутнім спеціалістам не вистачає комунікативних умінь. Тому перед викладачами хореографічних дисциплін було поставлено завдання зробити особливий акцент на формування культури мовлення студентів, уміння вести навчальний діалог, вільно застосовувати пояснювально-словесні методи в практичній діяльності. З цією метою в роботі зі студентами активно застосовувалися такі навчальні техніки: тренінги, ділові ігри, методичні задачі і педагогічні завдання.

Навчальний тренінг – це активна навчальна діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, які відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності [3]. Так, під час викладання дисципліни «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом», можна використовувати вправу «Моя професійна

компетентність», яка спрямована на виявлення адекватної самооцінки студента та її порівняння з думкою інших. Для цього кожен студент оцінює себе, тобто описує свої переваги й недоліки з точки зору професійної компетентності хореографа. Те ж саме він пише про одного зі студентів групи, якого обрав методом жеребкування. При цьому автори робіт не вказуються. Після цього викладач зачитує обидві характеристики, і всі студенти дають оцінку, який з двох описів більш вірний, аргументуючи свою точку зору. В іншій вправі «Мої професійні недоліки» кожен студент описує проблеми, з якими він стикається в процесі навчання (одним не вистачає знань, іншим – виконавських або балетмейстерських навичок, деякі не впевнено поведуться перед аудиторією під час виконання педагогічних завдань та інше). Після цього викладач зачитує кожен роботу, не називаючи автора, і вся група обговорює, у чому проблема, яким чином можна допомогти студенту, що він повинен робити, чому приділяти більше уваги. Це дозволяє замислитися кожному студенту над тим, а що саме він робить для формування своєї професійної компетентності, як він працює над собою [13].

В аудиторних умовах можливо створювати ситуації, які можуть реально виникати в практичній діяльності хореографа. З цією метою доцільно використовувати ігрове моделювання у вигляді системи професійно-спрямованих навчально-рольових ігор, а також ситуацій та епізодів з проблемами реальної дійсності.

Навчальні ігри поділяються на соціально-побутові та професійні (А. Вербицький, М. Воровка, Л. Волкова та ін.). Метою використання соціально-побутових ролей у процесі підготовки студентів-хореографів є розвиток комунікативних вмінь та навичок, організаторських здібностей, особистісних якостей, удосконалення культури поведінки в соціально-побутовій сфері життєдіяльності. Професійні навчальні ігри спрямовані на перевірку сформованості навичок і вмінь у хореографічній та педагогічній діяльності: уміння методично грамотно та доступно пояснити учням виконання

того чи іншого руху, своєчасно застосувати той чи інший метод навчання, вирішити конфліктну ситуацію в колективі, обґрунтовано підійти до пояснення вибору солістів тощо [16].

Наприклад, під час вивчення теми «Планування освітнього процесу в дитячому хореографічному колективі» можна використовувати навчальну гру «Методична рада», у якій студенти, які виконують роль керівників хореографічних колективів, презентують свої авторські навчальні програми (плани роботи колективу на рік, репертуарні плани тощо), а інші студенти – члени методичної ради – задають їм проблемні питання. На практичних заняттях з теми «Методологічні основи організації та управління дитячим хореографічним колективом» можна розіграти ситуацію прийому дітей до хореографічного колективу й перевірку їх здібностей по темі «Заняття як основна форма роботи в дитячому хореографічному колективі» – запропонувати провести фрагменти різних видів хореографічних занять (тематичні, сюжетні, інтегровані, контрольні та ін.), у яких частина студентів виконує роль педагога-хореографа, а інші – ролі дітей певної вікової категорій. Крім того, під час добору музичного супроводу до заняття студенти вчаться співпрацювати з акомпаніатором. У темі «Виховна робота в дитячому хореографічному колективі» можна вчити студентів розбирати конфліктні ситуації, розігрувати фрагменти проведення етичних бесід з дітьми тощо [13].

Ще одним ефективним професійно-орієнтованим методом роботи зі студентами можна вважати розв'язання проблемних методичних задач і педагогічних ситуацій. З цією метою доцільно застосовувати бінарне навчання, суть якого полягає в поєднанні теорії з практикою, під час якого передбачається ефект подвійної дії, коли, навчаючи один одного, майбутні спеціалісти краще розбираються в танцювальному русі чи комбінації, якою потрібно оволодіти. Тобто одночасно відбувається процес оволодіння методиками навчання рухів і формування танцювальної навички, що є важливою задачею професійної підготовки майбутнього хореографа. Наприклад, під час практичних занять з

«Теорії і методики класичного (народно-сценічного, сучасного) танцю» викладачі поряд із засвоєнням навчального танцювального матеріалу (вправи, комбінації, етюди) залучають студентів до пояснення методики виконання або навчання окремих вправ, вчать визначати принципи комбінування рухів, пропонують студентам розв'язувати проблемні ситуації, з якими в практичній самостійній діяльності може зустрітися кожен студент.

З метою формування адекватної самооцінки в майбутніх хореографів на практичних заняттях з теорії і методики класичного (народно-сценічного, сучасного) танцю можна здійснювати відеоспостереження за виконавською та педагогічною діяльністю студентів. Зображення на відео дозволяє майбутнім фахівцям аналізувати педагогічні ситуації, отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за процесом свого професійного росту. Завдяки аналізу записаних ситуацій студенти можуть усвідомлювати те, чого їм не вистачає в плані теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійної мобільності, комунікативності й інших показників професійної компетентності.

У Бердянському державному педагогічному університеті студентів не лише знайомлять з освітніми новаціями, а й спонукають їх до самостійного пошуку й апробації в самостійній практичній діяльності. Так, студентам першого рівня вищої освіти пропонують знайти в інтернет-мережах передовий інноваційний досвід педагога-хореографа, ознайомитись з ним і зробити аналіз його практичної ефективності. Студентам-магістрантам пропонують вирішення більш складного професійного завдання. Під час складання підсумкової атестації майбутні фахівці мають презентувати фрагмент практичного зняття із застосуванням будь-якої освітньої новації (показ до 10 хвилин з групою студентів). Наведемо декілька прикладів.

1. Практичне заняття з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» на тему «Характерні особливості чеського і словацького народного танцю» для студентів 3 курсу (Квітка Катерина). Мета: повторити і закріпити вивчений раніше матеріал, удосконалювати навички виконання вправ

екзерсису біля опори та працювати над манерою їх виконання відповідно до національності; на прикладі базових рухів чеського народного танцю «Фуріант» ознайомитись з особливостями танцювальної культури Чехії; за допомогою програми для тестування (Plikers) перевірити рівень засвоєння знань студентів, отриманих у процесі самостійної роботи над вивченням танцювальної культури Словаччини. Навчальна новація – навчити студентів користуватися QR-картками за допомогою програми для тестування (Plikers).

2. Практичне заняття з дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» на тему «Робота над удосконаленням рухливості хребта на уроці джаз-модерн танцю» для студентів 3 курсу (Терехова Маргарита). Мета: закріпити навички виконання вправ розігріву на середині зали та вправ на ізоляцію частин тіла; вивчити вправи для удосконалення рухливості хребта за технікою Лестера Хортон; удосконалити знання з англійської мови та вміння працювати з іноземним викладачем; формувати навички роботи під живий ударний інструмент (конго); розвивати еластичність зв'язок та силу м'язів, творчу ініціативу та самостійність мислення; виховувати прагнення до професіоналізму та інтерес до джаз-модерн танцю. Навчальна новація – проведення заняття на англійській мові та виконання рухів під живий ударний інструмент.

Крім вищеназаних прикладів, випускники 2019 року презентували в якості інновацій синтез джаз-модерн танцю з йогою (Жужура Дар'я), belly dance (Кононенко Мадіна), сучасним бальним танцем (Танцюра Катерина), методами естетотерапії (Єфименко Дмитро) та ін.

Практика показує, що застосування навчально-інноваційних технологій дозволяє розвивати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви й інтереси майбутнього фахівця; сприяє закріпленню, поглибленню, систематизації й узагальненню знань, умінь, навичок стосовно педагогічних, виконавських, балетмейстерських ситуацій майбутньої професійної діяльності; допомагає розвитку діалектичного мислення, активізації творчих здібностей; формує

соціальні вміння та навички взаємодії й спілкування; підвищує ефективність навчання за рахунок оптимального керівництва навчальними діями студента; адаптує процес професійної підготовки майбутніх фахівців до мінливих умов соціального-економічного середовища; активізує соціальний і професійний досвід, забезпечує практичну спрямованість навчання.

П'ятим вектором професійної підготовки студентів-хореографів є мотивація на успішне працевлаштування.

З метою успішної мотивації студентів на подальше працевлаштування доцільно в процесі навчання формувати в них професійний світогляд, який включає три компоненти: «Я-концепція» (мої уявлення про сенс життя, мої цінності і стратегічні орієнтири); «Д-концепція», концепція діяльності (мої відповіді на запитання: навіщо я вибрав хореографічну сферу, чого в ній хочу досягти, що для мене є головним у цій професії та ін.); «Л-концепція», концепція людини (ким для мене є інша людина, заради якої я займаюсь даним видом діяльності, виходжу на сценічний майданчик або заходжу до танцювального класу). На думку О. Шабаліної, дана складова професійної готовності сучасних фахівців є найслабшою через кардинальні зміни в житті людей, з одного боку, і величезну кількість стереотипів, застарілих шаблонів, формалізованих норм, які не дають змоги адекватно реагувати на новизну творчих завдань, з іншого [23, с. 291].

Мотивація на успішне працевлаштування має відбуватися упродовж усього періоду навчання. З цією метою доцільно пропонувати студентами проєктування колективних творчих проєктів, ведення танцювальних факультативів у загальноосвітніх школах за попередньою домовленістю з адміністрацією (постановка флешмобів, випускних композицій вальсу тощо), активну практику в дитячих хореографічних колективах та інше. Саме практика є найсприятливішим етапом діагностування професійної готовності студентів (О. Абдулліна, К. Левітан, М. Козій та ін.).

Для виявлення в майбутніх фахівців зацікавленості до професійної діяльності можна застосовувати такі методи: метод проєктів (проєкт кар'єрного росту, проєкт удосконалення хореографічної майстерності); метод візуалізації власних професійних досягнень, написання різних видів резюме, створення портфоліо; метод проходження танцювального кастингу; метод відеозапису проходження уявної співбесіди з роботодавцем з подальшим аналізом. Наприклад, для аналізу рівня власної професійної підготовки можна запропонувати студентам презентацію шкали навчальних досягнень за попередні роки (якість навчання – наукова діяльність – студентська активність у житті університету) та їх аналіз (чому навчився, чого не вистачає для подальшої професійної кар'єри, чому б хотів навчитися тощо), а також метод оцінки власного професійного іміджу та іміджу співкурсників (хореографічна підготовка, балетмейстерські навички, манера поведінки, одягу, спілкування, суспільна активність, організаторські здібності тощо). Саме створення професійного іміджу – це перший крок у кар'єрі, від якого залежить професійне майбутнє та успішність працевлаштування молодого фахівця.

Шостий вектор фахової підготовки майбутніх хореографів стосується збереження національних традицій освіти.

Традиція – це сукупність сталих, інваріантних форм чи змістів, які передаються з покоління в покоління, транслюючи набутий попередниками, а також опрацьований сучасниками досвід майбутнім поколінням, забезпечуючи у такий спосіб спадковість у культурі [9, с. 17]. Традиція не є тим, що лишається незмінним, традиційність не є синонімом архаїчності чи ретроградства. Традиційні явища культури та мистецтва постають щоразу по-новому, оскільки їх бачать представники тієї чи іншої культури того чи іншого регіону чи історичного періоду. Традиційне не може існувати без щоразу нового прочитання, а нове не може існувати без більш чи менш глибокого коріння, на якому тільки й може постати [8].

Традиційними та незмінними в хореографічній освіті залишаються

підходи до академічної моделі навчання, яка базується на основах класичного танцю і формує танцювальну культуру майбутнього спеціаліста (виконавську, педагогічну). Також до навчальних традицій у системній підготовці студента-хореографа можна віднести перелік основних дисциплін, які формують професійну компетентність майбутнього фахівця: «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Теорія і методика історико-побутового та бального танцю», «Мистецтво балетмейстера» та ін.

Традиційно соціально важливою задачею залишається виховання у студентів національної гідності, бажання свідомо вивчати, сценічно трансформувати та пропагувати національну танцювальну культуру України, зберігати і примножувати національні традиції. Зазначимо, що популярність сучасних напрямів хореографії та їх активна популяризація серед населення сприяють зниженню ролі народного танцю як одного з важливих чинників національного виховання. Тому важливо готувати майбутніх учителів хореографії (керівників хореографічних колективів) до активного впровадження національних культурних надбань в практичну діяльність, учити їх творчо підходити до осучаснення та композиційної інтерпретації українського народного танцю, не порушуючи його першооснови. Ми маємо закохати студентів у красу української хореографічної культури, прищепити їм бажання ділитися своїми знаннями з майбутніми вихованцями, навчити пропагувати український танець задля майбутнього України. Л. Андрощук влучно зазначила у вступі до матеріалів VI міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти» (19 квітня 2019 р.): «Ми – Українці! Ніщо так красномовно не свідчить про нашу любов до рідного краю, як український танець. Це наше коріння, без якого ми зникнемо як народ і розчинимось сірою масою на просторах глобалізованого світу. Прагнучи до європейського майбутнього, давайте не втратимо свій національний скарб» [22].

Навчальний план підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) в Бердянському державному педагогічному університеті містить ряд дисциплін, зміст яких включає теоретико-методичні та практичні аспекти ознайомлення майбутніх фахівців з українським народним танцем. Ці дисципліни можна умовно поділили на дві групи. Перша група («Народознавство та фольклор України», «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Мистецтво балетмейстера») включає теми, зміст яких передбачає засвоєння студентами понять «фольклор», «український народний танець»; ознайомлення з видами фольклору та жанрами українського народного танцю, його регіональними особливостями; специфікою роботи балетмейстера над створенням українських народних танців, сценічною обробкою фольклорних джерел; вкладом видатних теоретиків і практиків у становлення та розвиток української хореографії тощо. Друга група дисциплін («Мистецтво балетмейстера», «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Шкільний курс хореографії з методикою викладання») спрямована на розвиток умінь студентів застосовувати набуті знання під час виконання практичних завдань, що передбачає міждисциплінарну інтеграцію.

Наведемо приклади роботи викладача щодо підготовки студентів до застосовування українознавчого матеріалу в практичній діяльності. Одним з навчальних модулів дисципліни «Мистецтво балетмейстера» є «Сценічна інтерпретація українського танцювального фольклору». Під час його вивчення студенти ознайомлюються зі зразками різноманітних фольклорних творів як канонізованого зразка, так і авторськими сценічними версіями, побудованими на лексиці народного танцю та сучасної хореографії, усвідомлюють принципи та методи роботи з фольклорним матеріалом, відмінності між фольклором та сценічною версією фольклорного танцю. На основі відео перегляду та аналізу зразків сценічних танців, створених видатними українськими балетмейстерами на фольклорні мотиви («Аркан» В. Петрика, «Голубка» Я. Чуперчука, «Червона калина» П. Вірського, «Березнянка» К. Балог, «Буковина» Д. Ластівки, «Цвіт

папороті» А. Кривохижі), викладач розкриває методи та прийоми, які використовували провідні митці народної хореографії: вилучення анархізмів і зайвих композиційних повторів; надання динамічності лексиці шляхом організації танцю в просторі та часі; поєднання народної танцювальної лексики з рухами класичного, побутового, спортивного, сучасного танців; використання прийомів поетичної умовності метафор, символів, алегорії [1].

Потім студенти визначають фольклорне джерело і вчаться працювати над створенням авторської версії фольклорного танцю. Перед початком роботи постановники готують детальну інформацію у вигляді доповіді або презентації, яка має включати: де, коли і за яких умов народився танець, що народ хотів ним висловити, які думки і надії було закладено в емоційно-образні деталі лексики, композиції, акторської гри, чи є зв'язки з іншими схожими за темою танцями та ін.

Під час вивчення цієї теми студентам надають можливість обирати метод стилізації танцювального фольклору через його синтез з сучасними напрямками хореографії. Це питання викликає багато протиріч, однак розвиток хореографії та соціальні вимоги глядача вимагають пошуку осучаснення фольклорних першоджерел засобами сучасного танцю. У наш час вплив сучасного танцю на появу нових стилізованих творів є одним з найцікавіших, оригінальних, але, на жаль, мало вивчених питань. Як зазначає О. Плахотнюк, тільки за допомогою поєднання фольклору з різноманітними танцювальними стилями ми зможемо привернути увагу сучасного покоління.

Розглянемо ще один приклад навчання студентів працювати з українознавчим матеріалом на основі змісту двох дисциплін: «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом» і «Шкільний курс хореографії з методикою викладання», які формують готовність до практичної діяльності в шкільних та позашкільних установах і орієнтують на вирішення важливих соціальних завдань. Так, останнім часом питання ознайомлення учнів загальноосвітніх шкіл з доступними формами української танцювальної

культури на уроках хореографії є досить своєчасним та актуальним. Це пов'язано зі змістом проекту концепції початкової освіти 2016 р., у якому, на відміну від діючого «Стандарту початкової освіти», навчальний предмет «Хореографія» входить до інваріативного складника освітнього процесу [10]. Тому вчитель хореографії має вміти: розробляти навчальні програми з хореографії, побудовані на пріоритетних аспектах національного виховання засобами українського народного танцю; розробляти конспекти хореографічних занять із застосуванням українознавчого матеріалу; робити постановки концертних номерів на основі фольклорних джерел тощо. Задля вирішення даних завдань до змісту вищеназваних дисциплін включаються теми, які розкривають перед студентами важливість застосування різноманітних видів фольклору в хореографічній роботі з дітьми різного віку: дошкільний вік (потішки, ігри, казки, хороводи), молодший шкільний вік (казки, ігри, сюжетні та побутові танці), середній шкільний вік (казки, сюжетні, побутові та обрядові танці), старший шкільний вік (сюжетні, побутові та обрядові танці); знайомлять з методикою використання фольклорного матеріалу, орієнтують на можливість створення на його основі невеличких танців (танець-гра, танець-імпровізація, танець-драматизація), концертних номерів, мистецько-педагогічних проєктів.

Підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що фахова підготовка майбутніх хореографів вимагає якісних знань і вмінь випускників, сформованості ряду особистісних професійно значущих якостей. Фахівець-хореограф має бути високоосвіченою, самодостатньою особистістю, яка керується в житті власними переконаннями й свідомим аналізом ситуації, здатна сприймати зміни й творити їх. У зв'язку із змінами, що відбуваються в соціумі, розвитком технологій та інтеграцією нашої держави у світовий освітній простір, підготовка фахівців-хореографів мистецько-педагогічного напрямку потребує перебудови. Культурно-освітній інтеграційний процес передбачає впровадження у вітчизняну систему освіти європейських норм і

стандартів на основі узгодження положень системи вищої освіти, оновлення змісту та форм організації освітнього процесу.

Отже, вважаємо, що векторами змін, що можуть забезпечити успішність нової стратегії підготовки майбутніх фахівців у галузі хореографії, можна вважати такі: євроінтеграція і полікультурність вищої освіти; забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму; компетентнісна модель підготовки фахівця; пріоритетність професійно-орієнтованих технологій навчання; мотивація до успішного працевлаштування; збереження національних традицій освіти. За такої підготовки можливе забезпечення конкурентоспроможності випускника закладу вищої освіти та якісні зміни в системі професійної освіти студентів-хореографів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці нових Галузевих стандартів, навчальних планів, інтегрованих курсів, упровадженні інноваційних технологій в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Olena Martynenko. Professional Training of Future Teachers of Choreography in Practical Use of Folklore. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph 7. Contemporary issues of culture and ARTW ydawnic two Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. С. 288-299.
2. Беленька Г.В. Європейські вектори нової стратегії підготовки дошкільних педагогів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С.1-4.
3. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2006. 23 с.
4. Борисов А. И. Психолого-педагогические аспекты подготовки педагога-хореографа : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2001. 233 с.

5. Вступне слово для Проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес.: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General Brochure Ukraini an version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf) (дата звернення: 06.08.2019).
6. Герасимова Ю. А. Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 22 с.
7. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. М. : Искусство, 1976. 351 с.
8. Зильберман Д.Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность. *Вопросы философии*. № 4. С.76-105.
9. Кириленко К. М. Традиції та новації як складова інноваційної культури майбутнього хореографа. *Хореографія ХХІ століття: мистецький та освітній потенціал: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15-16 квітня, 20'16 р.)*. К: КНУКіМ, 2016. С.17-20.
10. Концепція початково освіти: <http://www.slideshare.net/> (дата звернення: 28.04.2016).
11. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8-15.
12. Мартиненко О. В. Компоненти професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя хореографії. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 16 березня 2017 р.)*. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2017. С. 83-86.
13. Мартиненко О. В. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки*. Кіровоград, 2015. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. С. 90-94.
14. Мартиненко О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. *Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі*

- інтегративного підходу* : колективна монографія /за ред. О.В.Мартиненко. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. С. 6-49.
15. Образцов П., Косухин В. Дидактика высшей школы: учеб. пособ. Орел : Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с.
16. Організація та проведення ділових педагогічних ігор: метод. реком. / упоряд. М. І. Воровка. Запоріжжя, 2006. 46 с.
17. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.-7.2002: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
18. Проект концепції розвитку педагогічної освіти: <https://mon.gov.ua/.../mon-proponuye-do-gromadskogo-ob>. (дата звернення: 14.01.2018).
19. Рашкевич Ю.М. Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти: http://nung.edu.ua/files/attachments/nakaz_10_metodychni_rekomendaciyi_po_op.pdf (дата звернення: 06.08.2019).
20. Сердюк Т. И. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.
21. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера. М. : Просвещение, 1986. 190 с.
22. Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : *матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 19 квітня*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. 79 с.
23. Шабаліна О. М. Підготовка хореографічних кадрів у контексті переходу до системи відкритої освіти. *Хореографія ХХІ століття: мистецький та освітній потенціал: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15-16 квітня, 2016 р.)*. К: КНУКіМ, 2016. С.290-293.
24. Юрьева М. Н. Профессионально-творческое становление личности студента-хореографа в вузах культуры и искусств : дис. ... д-ра. пед. наук. Томск, 2010. 570 с.

2.2. Інноваційні освітні технології в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії

Глобалізований світ з його високим динамізмом змін та спрямованістю на відродження національних традицій висуває нові вимоги до реформування вищої мистецько-педагогічної освіти в Україні, яка б забезпечувала розробку та впровадження інноваційних стратегій розвитку індивідуальності, творчої активності, самостійності та становлення професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів хореографії, здатних працювати з учнями початкової ланки як у шкільних, так і позашкільних закладах освіти, ураховуючи, що хореографічна діяльність є синтезом фізичного та естетичного розвитку молодших школярів і позитивно впливає на збереження їхнього здоров'я, задоволення художньо-творчих потреб, сприяє вихованню національної свідомості тощо.

У контексті зазначеного не менш важливим є осучаснення підготовки майбутніх учителів до організації хореографічної діяльності молодших школярів, ураховуючи їх психологічні та індивідуально-вікові особливості, а також усвідомлюючи, що цей процес можливий за умови розвитку кожної особистості як унікальної, наділеної неповторними рисами. Проте дослідження педагогічного досвіду свідчить про недостатню готовність молодих учителів хореографії розвивати креативні можливості учнів у шкільних та позашкільних закладах освіти.

Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами.

Проблема підготовки мистецько-педагогічних кадрів знаходиться в царині наукових інтересів багатьох учених. Зокрема, вивчаються методологічні

засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); історія розвитку вищої мистецько-педагогічної освіти (Т. Благова, С. Горбенко, О. Щолокова та ін.); теоретичні та практичні аспекти вдосконалення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів (К. Баханов, І. Богданов, А. Крамаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Савченко, І. Соколова, Л. Хоружа та ін.); особливості підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін загалом (С. Горбенко, Т. Завадська, А. Козир, Л. Масол, О. Отич, О. Щолокова та ін.) і учителів хореографії зокрема (Л. Андрощук, О. Бурля, Б. Колногузенко, О. Кравчук, О. Мартиненко, О. Реброва, Т. Сердюк, О. Таранцева та ін.). Проблема хореографічної підготовки майбутніх учителів початкових класів була предметом вивчення П. Коваль, І. Поклад, Б. Стасько, А. Чернишової, О. Фокіна та ін.

Вивчення нормативно-правових документів, наукових джерел та педагогічного досвіду під кутом зору досліджуваної проблеми засвідчило, що нерозв'язаними залишаються суперечності між:

- об'єктивною потребою суспільства в компетентних учителях хореографії для шкільних та позашкільних закладів освіти та традиційною репродуктивною системою їх підготовки у педагогічних закладах вищої освіти;
- визнанням важливості міжпредметної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів та недостатньою увагою до розв'язання цієї проблеми в її змістовому аспекті;
- необхідністю розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів в умовах формування загальнокультурних і національних цінностей засобами хореографічної діяльності та недостатньою спрямованістю змісту освіти на формування готовності майбутніх учителів хореографії здійснювати цей процес.

Проблема підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних освітніх технологій на сьогоднішній день є відкритою та актуальною. Сучасний

педагог має виступати не стільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником.

Мета статті – розкрити особливості застосування сучасних освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в освітньому закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

У різні історичні епохи ставлення суспільства до мистецької освіти загалом і хореографічної зокрема змінювалося, але завжди її вважали пріоритетною у формуванні особистості, оскільки вона спрямовувалася на поглиблення загальнокультурного та творчого розвитку. Саме тому в усі часи особливого значення приділялося ролі вчителя, здатного здійснювати на

високому професійному рівні освітню діяльність, забезпечувати максимальну реалізацію становлення кожного учня як унікального, наділеного неповторними рисами.

На сучасному етапі розвитку професійної освіти проблема хореографічної підготовки майбутніх педагогів виступає об'єктом спеціальних досліджень у працях Л. Андрощук, Т. Благової, О. Бурлі, С. Забрєдовського, О. Мартиненко, М. Рожко, І. Радченко, Т. Сердюк, О. Таранцевої, О. Філімонової та інших.

Т. Благова зазначає, що залучення майбутніх учителів до хореографічної діяльності в системі педагогічної освіти «зумовлювалося передусім посиленням уваги до мистецтва хореографії в системі шкільництва. Упровадження в навчальні плани шкільної освіти дисциплін хореографічного спрямування (гімнастики, ритмопластики, рухливих ігор, танців) визначало необхідність відповідної підготовки вчителів у цій сфері [2].

Серед основних вимог до особистості майбутнього вчителя хореографії Л. Андрощук називає володіння неповторним індивідуальним стилем діяльності, який формується в процесі фахової підготовки. За її визначенням, хореографічний стиль – це самореалізація вчителя хореографії в певному напрямі танцювального мистецтва, яка виражається в неповторній манері проведення занять, особливостях творчо-постановчої діяльності та в підготовці студентів-хореографів до майбутньої професійної діяльності [1].

У дисертаційній роботі Т. Сердюк зосереджує увагу на формуванні художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії в процесі їх професійної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах. Дослідниця конкретизує сутність, зміст та компонентну структуру художньо-естетичного досвіду студентів-хореографів, яка полягає у взаємодії когнітивної, аксіологічної та праксеологічної складових у процесі художньо-естетичної діяльності особистості [13].

Під час підготовки майбутніх педагогів-хореографів М. Рожко відводить особливе місце розвитку пластичної культури, оскільки вона формує людську

цілісність, зумовлює пластичну поведінку особистості, здатна поєднувати в собі її фізичний і психічний стан. Дослідниця визначає, що пластична культура педагога – це особливий показник його професійності, який синтезує перцептивні (сприймання), комунікативні (спілкування) та інтерактивні (взаємодія) методи педагогічної діяльності й детермінується його ціннісними орієнтаціями та установками [11].

Педагогічна діяльність майбутнього вчителя хореографії, як зазначає О. Пархоменко, має свою специфіку залежно від галузі творчої реалізації. Вона реалізується у конструктивній, освітньо-виховній, інформаційно-просвітницькій, комунікативній, організаторській, соціально-психологічній та дослідницькій роботі. Автор наголошує, що важливою складовою у формуванні балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії є педагогічні переконання, майстерність, професіоналізм, творчість, культура, здібності, самосвідомість та спрямованість [10].

На важливості становлення педагогічних переконань як особистісної якості майбутнього вчителя хореографії в процесі професійної підготовки наголошує Ю. Ростовська. Вона доводить, що формування позитивного ставлення студентів до фахових знань забезпечується за умови створення ситуацій самостійного доведення їх істинності. Це досягається завдяки творчій атмосфері в освітньому процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів; максимальним наближенням змісту навчальних занять з фахових дисциплін, особливо з методики викладання хореографії, до освітньої практики [12].

Під час підготовки майбутніх учителів хореографії в педагогічних закладах вищої освіти важливим є набуття ними такого особистісно-

професійного досвіду, який спрямовується в площину розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. Висвітленню різних аспектів цієї проблеми присвячені дослідження І. Габеркорн, К. Горчинської, А. Іванчука, Л. Ізотової, Ю. Криворучко, Н. Маліннікової, В. Мороза, З. Сироти та ін. Так, Л. Ізотова наголошує на необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчості в молодших школярів під час вивчення математики. Дослідниця зазначає, що авторська методична система, у якій запропоновано оновлення цілей, змісту, форм, методів і засобів організації процесу навчання на основі розвитку творчої складової, надає студентам можливість креативно реалізуватися, актуалізувати свої творчі здібності при створенні відповідних умов; здійснювати ефективне управління процесом навчання молодших школярів математики [4].

У дослідженні В. Мороза сконцентовано увагу на визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики. Автор переконує, що така підготовка є ефективною, якщо стратегія розвивається в напрямі «від дитини – до мистецтва»; відбувається розширення «емоційного поля» студентів у такій послідовності: когнітивний, сенситивний, креативний етапи, а учнів – у протилежній: від креативного через сенситивний до когнітивного [9].

Отже, слід зазначити, що аналіз джерельної бази дослідження дав змогу констатувати, що учитель хореографії якнайкраще може вплинути на розвиток творчої індивідуальності молодших школярів, неповторної унікальної особистості під час танцювальної діяльності в шкільних і позашкільних закладах освіти. Оскільки молодший шкільний вік – сенситивний період розвитку художньо-творчих здібностей учнів, то в цей час відбуваються інтенсивні перетворення їх фізіологічних і психічних властивостей, і педагог творчої професії допомагає відбуватися цим процесам у хореографічному мистецтві.

Експериментальна підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів здійснювалася в Бердянському державному педагогічному університеті на факультеті психолого-педагогічної освіти та мистецтв (спеціальність «Хореографія») упродовж 2014-2018 р.р. у три етапи: підготовчий, навчально-тренувальний, творчо-професійний, кожен із яких включав інноваційні технології, спрямовані на ефективність зазначеної підготовки.

Підготовчий етап експериментального навчання спрямовувався на становлення професійного інтересу майбутніх учителів хореографії до мистецько-педагогічної діяльності, прагнення розвивати в процесі хореографічної діяльності художньо-творчі здібності молодших школярів (естетичний смак, творчу уяву) відповідно до індивідуально-вікових особливостей та усвідомлення значущості розвитку їх особистості як самоцінної унікальної індивідуальності. На цьому етапі поряд із традиційними формами освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів у Бердянському державному педагогічному університеті, ми застосовували інноваційні форми проведення лекцій (лекції в парі (бінарні), лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, лекції-провокації, лекції-діалоги, лекції-концерти тощо), практичних занять (ділові та рольові ігри, тренінги та ін.) та підсумкової атестації.

Наведемо приклад лекції-візуалізації на тему «Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі танцювальної імпровізації в сучасній хореографії» з дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю».

У ході лекції-візуалізації студентам надавалась можливість наочно сприймати навчальний матеріал, який викладач подавав у формі слайдів, коментуючи їх.

На початку лекції викладач намагався з'ясувати, чи усвідомлюють студенти зміст навчального матеріалу, що буде розглядатися, активізуючи цим їх пізнавальну діяльність та розвиваючи творче мислення. З цією метою

викладач запропонував прочитати на слайдах висловлювання видатних танцівників та хореографів, а потім обґрунтувати власне розуміння таких термінів, як «сучасний танець», «танцювальна імпровізація».

Друге питання передбачало з'ясувати ставлення студентів до різних видів сучасної хореографії.

Обґрутовуючи свій вибір, майбутні хореографи розгорнули справжню дискусію, оскільки одні вважали, що джаз-модерн, хіп-хоп та контактна імпровізація популярні, інші не погоджувалися з такими висновками та надавали перевагу «contemporary dance» та спортивним видам бального танцю. Викладач у ході лекції вступав у дискусію, звертаючи увагу на те, що в умовах сучасного етапу розвитку хореографії з'явилося багато видів і напрямів танцю, всі вони мають право на існування, але обирати для себе особисто, ураховуючи індивідуальні здібності й естетичні уподобання.

На лекції студенти аналізували танцювальні імпровізації в напрямках «модерн» і «джаз», синтезували види імпровізації на уроці джаз-модерн танцю, порівнювали імпровізацію дитячу з дорослою, знаходили співвідношення рухів, музики та ідеї тощо.

Розглядаючи третє питання, викладач продемонстрував декілька фрагментів уроків хореографії, на яких удосконалюються художньо-творчі здібності молодших школярів у процесі танцювальної імпровізації. Після цього викладач запропонував студентам дати відповіді на запитання: «Яка роль танцювальної імпровізації в розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів?».

Отже, лекція-візуалізація передбачала подання її основного змісту в образній формі (малюнках, схемах, відео тощо), тобто з використанням мультимедійних технологій і сприяла формуванню позитивного ставлення в майбутніх учителів хореографії до танцювальної імпровізації, стійкого прагнення розвивати художньо-творчі здібності молодших школярів на уроках хореографії.

На практичних заняттях із підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів ми застосовували метод ділової та рольової гри, відеоспостереження, тренінги та ін., що дозволяло вирішувати різні завдання: наочно уявляти та практично відтворювати реальну ситуацію й визначати стратегію власних дій; виявляти найважливіші проблеми й поетапно відпрацьовувати професійні вміння в імітаційному режимі; упроваджувати практико-орієнтований характер навчання студентів.

Наприклад, на практичному занятті з дисципліни «Шкільний курс хореографії та методика навчання» (IV курс) на тему «Завдання та зміст партерної гімнастики з дітьми молодшого шкільного віку» студентам надавалася можливість переглянути відеозапис фрагменту хореографічного заняття в початковій школі, проведене вчителем з десятирічним стажем роботи.

За матеріалами побаченого студентам пропонувалося включитися до проведення рольової професійно-орієнтованої гри, розподілити ролі й відтворити фрагмент уроку, де розкривається комплекс партерної гімнастики. Так, один студент був у ролі вчителя, а інші – учні, потім ці ролі змінювалися. Студенти в ролі дітей із задоволенням додавали імітаційні рухи, передаючи образи зайчика, ведмеда, равлика, метелика, об'єднавши їх в одну тему «У лісі». Перебуваючи в ролі вчителя, студенти пропонували творчу гру «Зоопарк», де учасники самостійно створювали образ тварини, яка найбільше запам'яталася під час прогулянки в міському зоопарку.

Під час проведення студентами фрагментів уроку викладач консультував і допомагав підібрати відповідний хореографічний матеріал. Студенти із цікавістю програвали свої ролі під час реалізації педагогічного задуму, що сприяло розвитку не тільки мотивації до мистецько-педагогічної діяльності, а й формуванню готовності до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Під час проведення тренінгів у процесі підготовки майбутніх учителів

хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів нами використовувалися такі групи прийомів: «прогривання моделей поведінки»; аналіз діяльності учителя-хореографа з метою виявлення й запозичення найкращого з його досвіду; самозвіти – вправи на самооцінку і порівняння з оцінкою інших; здійснення рефлексії, аналіз причин застосування «успішного» і «неуспішного» досвіду.

Узагальнюючи сутність підготовчого етапу експериментального навчання, зазначимо, що включені нами форми аудиторної роботи позитивно впливали на мотиваційну сферу студентів, розвивали їх інтерес до мистецько-педагогічної діяльності взагалі та хореографічної роботи з молодшими школярами зокрема, сприяли професійному становленню, самовизначенню майбутнього вчителя хореографії, усвідомленню значущості розвитку особистості молодшого школяра як унікальної індивідуальності.

Мета *навчально-тренувального етапу* підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів передбачала вдосконалення психолого-педагогічних і хореографічних (виконавських та балетмейстерських) знань, умінь і навичок.

Зasadничими, на нашу думку, виступають три групи знань, умінь і навичок: загальнопедагогічні, хореографічні (виконавські та балетмейстерські). Спеціально виокремимо ті з них, які слід сформувати в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів (табл. 1).

Таблиця 1

Загальнопедагогічні, виконавські та балетмейстерські знання, вміння й навички майбутніх педагогів, необхідних для розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів

Загальнопедагогічні знання та вміння	Виконавські знання та вміння	Балетмейстерські знання та вміння
- знання вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку; - знання теорії про дитину як унікальну особистість; - знання теорії та методики проведення уроків хореографії; - уміння розробляти різні види уроків хореографії для молодших школярів; - уміння формувати творчу уяву та фантазію дітей на уроках хореографії; - здатність застосовувати традиційні та інноваційні методики, які сприяють умінню застосовувати засоби естетотерапії на уроках хореографії	- знання теоретичних та методичних основ хореографічного мистецтва; - уміння виразно та методично грамотно виконувати танцювальні рухи; - уміння імпровізувати в процесі танцювальної діяльності; - уміння працювати над виробленням власного індивідуального стилю	- знання вимог до дитячого танцювального репертуару, - уміння організовувати дитячий колектив та мотивувати на досягнення розвитку творчості; - уміння обирати соціально значущі та актуальні теми для постановок у процесі роботи з молодшими школярами; - уміння розробляти оригінальну сценографію та добирати якісний муз. супровід; - уміння включати творчу імпровізацію молодших школярів у танцювальні постановки

Наведемо приклади практичних занять під час підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів з метою формування та розвитку різних груп знань і вмінь.

Так, метою практичного заняття з теми «Розвиток творчої індивідуальності на уроках сучасного танцю» «Теорія і методика сучасного танцю» (навчальна дисципліна) (III курс, VI семестр) було формування виконавських знань і вмінь для майбутніх учителів хореографії. Упродовж заняття створювалися педагогічні ситуації, які передбачали виконання хореографічно-творчих завдань.

Практичне заняття проводилося за структурою (розігрів, тренаж біля станка, крос-переміщення, танцювальні комбінації).

Педагогічна ситуація 1. У процесі виконання розігріву на уроці сучасного танцю вчителю необхідно включити завдання з танцювальної творчої імпровізації.

Хореографічно-творчі завдання: повторюючи розігрів на середині залу, виконайте вільне переміщення в просторі з додаванням імпровізаційних вправ-дій; після виконання вивченої раніше комбінації розігріву створіть пари та передайте свої почуття в танці, використовуючи контактну імпровізацію.

Відзначимо, що студенти-хореографи під час переміщення в просторі використовували вправи-дії в першому танцювальному рівні («повземо»), передаючи образ листочка, який упав із дерева та рухається за вітром, намагалися стрибати з камінчика на камінчик, відтворюючи у своїй танцювальній імпровізації перехід річки. Виконуючи контактну імпровізацію, майбутні вчителі хореографії включали вправи перенесення ваги тіла один одному, трималися завжди за руки, намагаючись кожної миті допомогти; передаючи біль та страждання людей з обмеженими можливостями.

Педагогічна ситуація 2. На уроці хореографії в початковій школі вчителю необхідно додати до вивчених тренажних комбінацій біля станка творчу танцювальну імпровізацію.

Хореографічно-творчі завдання: виконуючи комбінацію *plie* (пліє), *battementendu* (батман тендю), завершіть її імпровізацією так, щоб розвернутися іншим боком до станка. Після комбінації *ronds de jambe par terre* (ронд де жамб пар тер), виконуючи імпровізацію ліричного характеру, змініть місце біля станка. На початку виконання комбінації *adagio* (адажіо) передайте стан суму, створюючи сольну імпровізацію на 8 тактів.

Педагогічна ситуація 3. Під час виконання крос-переміщень учителю хореографії потрібно включити вправи-завдання на сольну та групову танцювальну імпровізацію.

Хореографічно-творчі завдання:

1. Виконайте сольну імпровізацію в переміщенні, передаючи будь-який образ.

2. Парами виконайте переміщення та імпровізацію, намагаючись передати те, що один свариться, а інший просить вибачення.

3. У груповій імпровізації переміщуйтесь у просторі, передаючи катання на роликах у парку.

Так, наприклад, Марія М. (ІІІ курс) передавала образ кішки, виконуючи сольну імпровізацію. Максим С. (ІІІ курс) у своєму імпровізаційному танці перевітілювався на пацюка, виконував швидкі рухи ногами та руками, переміщувався тільки в другому танцювальному рівні (нижче свого зросту).

У груповій імпровізації «Катання на роликах» майбутні вчителі хореографії переміщувалися рухами, що передавали ковзання, виконували перекати, падіння, стрибки тощо.

Отже, під час практичного заняття студенти-хореографи виконували хореографічно-творчі завдання з танцювальної імпровізації, де кожен мав можливість ввести щось своє, неповторне та непередбачуване в раніше вивчений матеріал; продемонструвати вміння імпровізувати в процесі танцювальної діяльності та можливості творити.

Розкриємо варіанти практичних занять з фахових дисциплін з метою формування загальнопедагогічних знань і вмінь.

Відобразимо, як використовувалися хореографічно-творчі завдання на прикладі вивчення теми «Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів методом імпровізації» з навчальної дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» (ІІІ курс, 4 семестр) з метою закріплення знань вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку в процесі хореографічної діяльності, формування їх творчої уяви та фантазії (педагогічно-творчі знання та вміння).

Розв'язанню хореографічно-творчих завдань студентами сприяла запропонована викладачем система педагогічних ситуацій.

Педагогічна ситуація 1. Перед проведенням заняття з джаз-модерн танцю для дітей молодшого шкільного віку Вам треба визначити їх рівень розвитку художньо-творчих здібностей.

Хореографічно-творчі завдання:

1. Розробіть творчі вправи, які дозволять Вам з'ясувати рівень розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

2. Доберіть творчі завдання різного рівня складності для дітей молодшого шкільного віку з метою розвитку їх художньо-творчих здібностей, урахуовуючи вікові та індивідуальні особливості.

Педагогічна ситуація 2. Для занять із сучасного танцю з молодшими школярами вчителю необхідно вивчити танцювальну комбінацію з додаванням сольної імпровізації для формування їх творчої уяви та фантазії.

Хореографічно-творчі завдання:

1. Сплануйте варіанти завдань із сольної імпровізації, урахуовуючи інтереси та вікові особливості дітей.

2. Уявіть, що Ви вчитель хореографії. Підготуйте фрагмент вивчення нової танцювальної комбінації, застосовуючи метод театралізації та імпровізації.

Студенти пропонували творчі вправи для виявлення рівня розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, які базуються на сюжеті мультфільмів. Вони розробляли завдання на тему «Пори року», наголошуючи, що діти люблять спостерігати за зміною в природі, тому й можуть у танці передати побутові рухи та дії, спираючись на свій життєвий досвід (одягають чоботи та гуляють по калюжах, купаються в морі, збирають листя тощо). Крім того, студенти розробили творчі вправи з сольної імпровізації, які передбачали засвоєння можливостей простору (рухатись по всій площі, намагаючись пройти через центр, зайти в кути, йти по колу, діагоналями, ламаними лініями, тобто так, щоб охопити весь простір і, разом з тим, ні до кого не доторкнутись, рухатись спиною, фіксуючи різні точки, передаючи різні емоцій та почуття

тощо).

Отже, майбутні вчителі хореографії на практичному занятті завдяки розв'язанню хореографічно-творчих завдань змогли продемонструвати рівень знань вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, умінь формувати їх творчу уяву та фантазію методом імпровізації.

Практичне заняття на тему «Використання засобів естетотерапії на уроках хореографії з молодшими школярами» з дисципліни «Шкільний курс хореографії та методика навчання» (4 курс, 7 семестр) проводилося у вигляді педагогічного тренінгу, метою якого було формування у студентів вмінь застосовувати засоби естетотерапії на заняттях хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти.

Педагогічна ситуація 1. Оберіть вид і напрям уроку хореографії для молодших школярів, у процесі якого доцільно використовувати елементи танцювальної терапії та музикотерапії на етапі засвоєння знань.

Хореографічно-творчі завдання: 1. Уявіть, що Ви – учитель хореографії. Підготуйте та відтворіть фрагмент уроку, передбачивши включення завдань із музикотерапії. 2. Уявіть, що Ви – учитель хореографії. Проведіть етап пояснення танцювальної комбінації на уроці хореографії з використанням фототерапії. Проаналізуйте результативність своєї діяльності.

Наведемо приклади самостійно розроблених уроків для молодших школярів студентів-хореографів. Так, акцентуючи увагу на застосуванні фототерапії, яка вважається одним із новітніх напрямів розвитку естетотерапії мистецькими засобами на сучасному етапі, використовували техніки, ігри та вправи мультимодального характеру (техніки «Фотографія в поєднанні з вільним рухом», «Виразні жести і пози», «Танок почуттів», «Живі скульптури», «Галерея образів» тощо). Кожна з технік окреслена самою назвою-підказкою, виконання яких супроводжувалося фотографуванням найбільш значущих моментів із подальшим обговоренням з дітьми та створенням колажів, виставок, плакатів тощо. Крім того, багато студентів для молодших школярів

пропонували застосовувати ігротерапію, тому що вона сприяє формуванню позитивно-емоційного ставлення дитини до пізнавально-танцювальної діяльності, здатності до активної комунікації та самовиховання; установленню різноманітних контактів та взаємодії дітей між собою для подолання скутості, низької самооцінки, фобічних реакцій, неадекватної статево-рольової ідентифікації тощо. Майбутні вчителі вдало використовували ігри, які розвивали художньо-творчі здібності («Мурашки», «Цвіркуни, бабки, метелики», «Кактус та верба» та ін.), комунікативні навички («Травинка», «Дзеркало рухів», «Зрозумій мене» та ін.), знімали психоемоційну напругу («Кухарі», «Дракон», «Дзеркало», «Зоопарк» та ін.).

Отже, перші спроби студентів у проведенні уроків хореографії з використанням засобів естетотерапії сприяли пошуку власних завдань для молодших школярів з розвитку їх художньо-творчих здібностей.

Підсумовуючи зміст експериментальної роботи на навчально-тренувальному етапі, слід відзначити практико-орієнтований характер процесу навчання, у процесі якого ми використовували спеціальні хореографічно-творчі завдання.

Метою *творчо-професійного етапу* підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів було формування здатності студентів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності; прагнення до самовдосконалення та самоаналізу в процесі мистецько-педагогічної діяльності в системі шкільної та позашкільної освіти, що здійснювалося під час організації педагогічної практики.

У Бердянському державному педагогічному університеті для студентів спеціальності «Хореографія» застосовується чотири види практик: навчальна практика в дитячих хореографічних колективах, виробнича практика в дитячих оздоровчих таборах, виробнича практика в школі, виробнича практика в дитячих хореографічних колективах.

У зміст практик ми включали завдання, спрямовані на підготовку

майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Наведемо приклади. Так, під час проходження навчальної практики в дитячих хореографічних колективах на III курсі ми пропонували виконати такі хореографічно-творчі завдання:

1. Проаналізувати хореографічне заняття для молодших школярів та роботу педагога з розвитку їх художньо-творчих здібностей.

2. Розробити серію завдань для розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на хореографічних заняттях. Провести їх як фрагмент хореографічного заняття.

3. Здійснити самооцінку власної діяльності з розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів на заняттях із хореографії.

4. Підготувати та провести творчий конкурс хореографічної майстерності «Я в хореографічному образі» для дітей молодшого шкільного віку.

Під час виробничої практики в дитячих хореографічних колективах на IV курсі ми пропонували виконати такі хореографічно-творчі завдання:

1. Визначити рівень розвитку художньо-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

2. Розробити хореографічне заняття з метою розвитку художньо-творчих здібностей дітей, використовуючи сучасні інноваційні технології (з урахуванням структури художньо-творчих здібностей, особливостей організації художньо-творчої хореографічної діяльності дітей та рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей).

3. Провести заняття з хореографії для дітей молодшого шкільного віку із застосуванням естетотерапії.

4. Проаналізувати проведене хореографічне заняття. Чи все вдалося на занятті? Якщо ні, то чому? Що б Ви додали або викреслили, якщо б ще раз проводили це заняття?

Під час навчальної педагогічної практики в дитячому хореографічному

колективі студенти III курсу виконували професійно-творче завдання «Уяви собі, що ти...» з молодшими школярами, де у вступній частині під час розігріву по колу намагалися передати суть образу, розвивати творчу уяву, фантазію та інтерес. Завдання «Ігровий сніданок» проводилося майбутніми педагогами в основній частині з метою розвитку творчого вираження своїх почуттів та емоцій у танці. У заключній частині студенти запропонували молодшим школярам завдання «Коло імпровізації», яке передбачало демонстрацію своїх художньо-творчих здібностей у процесі виконання сольної імпровізації. Під час самооцінки студентки були задоволені своїми досягненнями, вони раділи, що творчі завдання виконували всі молодші школярі, їм вдалося під час сольної імпровізації спрямовувати дітей та допомагати вчасно включитися в творчий процес; сором'язливим майбутні вчителі хореографії допомагали власним прикладом або стаючи з ними в пару.

Отже, виконання студентами запропонованих хореографічно-творчих завдань на різних видах практики сприяло закріпленню та поглибленню їх знань про вікові особливості розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності, а також формуванню умінь моделювати й проводити заняття з хореографії в шкільних і позашкільних закладах освіти, здійснювати педагогічну рефлексію.

Особливого значення в процесі експериментального навчання набула організація науково-дослідної роботи студентів, яка передбачала написання курсових робіт, рефератів, опублікування тез і статей, студентських наукових робіт, участь у наукових гуртках тощо.

Проблематика курсових робіт визначалася з урахуванням впливу на підготовку майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. Як приклад, назвемо теми досліджень, які пропонувалися нами в процесі експериментального навчання для студентів-хореографів: «Педагогічні умови розвитку художньо-творчих здібностей на уроках хореографії в початковій школі», «Методи вивчення художньо-творчих

здібностей у процесі хореографічної діяльності учнів початкової школи», «Особливості оцінювання творчих досягнень дітей молодшого шкільного віку на хореографічних заняттях» та ін.

У процесі підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у Бердянському державному педагогічному університеті проводилися засідання наукового гуртка «Традиційні та інноваційні методики розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності», мета якого полягала в оволодінні та удосконаленні знань та вмінь із розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, вивченні традиційних та інноваційних методик роботи з дітьми молодшого шкільного віку та розвитку їх художньо-творчих здібностей, розробці студентами творчих завдань на імпровізацію та конспектів уроків, апробації їх на заняттях гуртка. Під час роботи гуртка кожен майбутній учитель хореографії – член гуртка – працював над своєю проблемною темою, по закінченні ним було опубліковано наукові тези в збірнику студентських праць.

Важливу роль відведено нами організації самостійної роботи студентів. Зокрема, застосуванню інноваційних форм і методів. Наприклад, з теми «Джаз-модерн танець як засіб художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку» проведено майстер-клас, який дав змогу передати власний чотирнадцятирічний педагогічний досвід роботи з молодшими школярами у народному ансамблі естрадного танцю «Мар'єн» (м. Бердянськ, Центр дитячо-юнацької творчості). Учасники майстер-класу вивчали урок з джаз-модерн танцю, спрямований на творчість молодших школярів, а саме розвиток їх художньо-творчих здібностей.

Спостереження за учасниками майстер-класу дають змогу зробити висновок, що майбутні вчителі охоче сприймали нову інформацію, в аудиторії була творча та дружня атмосфера, всі отримали професійні знання та вміння, позитивні враження, сертифікати.

Самоосвіта – найбільш продуктивна та дієва форма підвищення рівня професійної майстерності, яка полягає в самостійному пошуку пізнавальної інформації з різних джерел. З метою самоосвітньої діяльності майбутніх учителів хореографії з проблеми розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів нами створено персональний блог (особисту сторінку) в мережі Інтернет. У блог (<http://juliamarlenbrcom.blogspot.com/>) включено опис теоретичного обґрунтування досвіду, практичне описання, презентація 14-річного досвіду роботи, відео фрагменти уроків. Завдяки цьому виду роботи майбутні вчителі хореографії могли користуватися запропонованими конспектами уроків, вивчати комбінації, спрямовані на розвиток художньо-творчих здібностей тощо.

Отже, підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів є особистим утворенням, що проявляється в здатності формувати в учнів художньо-творчі здібності засобами хореографії, ураховуючи індивідуально-вікові особливості; здійснювати самоаналіз; прогнозувати шляхи та засоби підвищення його продуктивності.

Таким чином, упроваджені нами інноваційні освітні технології в процес підготовки майбутніх учителів хореографії, спрямовані на їх готовність розвивати художньо-творчі здібності молодших школярів, є ефективними. Експериментальне навчання здійснювалося на трьох етапах: підготовчому, навчально-тренувальному, творчо-професійному та передбачало проведення проблемних лекцій, тренінгів, практичних занять у вигляді рольових та ділових ігор з використанням методів включеного спостереження, імпровізації та ін.; організацію педагогічної практики, науково-дослідної та самостійної роботи.

Спостерігаючи за результативністю підготовки майбутніх учителів хореографії, ми можемо зробити висновки, що студенти із задоволенням прагнули створювати уроки, завдання та вправи, які сприятимуть розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів; активно включалися в

будь-які форми роботи, творчо мислили; намагалися постійно вдосконалювати психолого-педагогічні і хореографічні знання, уміння та навички. Крім того, під час педагогічної практики вони легко включалися у професійну хореографічну діяльність молодших школярів, застосовуючи методи імпровізації, театралізації, естетотерапії тощо.

Отже, інноваційно спрямований освітній процес підготовки майбутніх учителів хореографії закладає підґрунтя їх професійного вдосконалення та саморозвитку впродовж усього життя.

Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатопланової проблеми підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. Перспективним напрямком для подальших досліджень є проблема професійної підготовки майбутніх учителів хореографії до організації й проведення інноваційної хореографічної діяльності в позашкільних закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2009. 200 с.
2. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 50. Житомир: ЖДУ, 2010. С. 72–76.
3. Богута В. М. Передумови розвитку хореографічної обдарованості. *Мистецтво в реаліях сучасної освіти*: зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (22–23 квіт. 2010 р., м. Полтава). Полтава. 2010. С. 330–335.
4. Ізотова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2004. 236 с.

5. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти / Глузман Н. А., Марусинець М. М., Петухова Л. Є.: колективна монографія / за заг. ред. Коваль Л. В. Донецьк: ЛАНДОН - XXI, 2012. 503 с.
6. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк: ЛАНДОН- XXI, 2012. 343 с.
7. Коваль Л.В., Тараненко Ю. П. Мистецько-педагогічний феномен підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів : монографія. Мелітополь : Видавець ПП Скребейко П. В., 2018. 249 с.
8. Мартиненко О. В. Сучасні стратегії підготовки вчителя до викладання хореографії у початковій школі. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти* : матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конференції (25 червня 2016 року, м. Умань) / ред. кол.: Л. М. Андрощук (гол. ред.), Л. П. Ятло, С. В. Куценко. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 123 с. С. 49–54.
9. Мороз В. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2009. 22 с.
10. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки : автореф. дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2016. 20 с.
11. Рожко М. М. Формування пластичної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. кан. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2006. 22 с.
12. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.
13. Сердюк Т. І. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.

14. Тараненко Ю. П. Інноваційний аспект формування позитивної мотивації у майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. Безлюдний О.І. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. Вип. 12. Ч.2. С. 106–113.
15. Тараненко Ю. П. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (14 вересня 2017 р., м. Бердянськ). Бердянськ, 2017. 480 с. С. 403-408.
16. Тараненко Ю. П. Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності : навчально-методичний посібник. Мелітополь : ПП Скребеико П.В., 2017. 84 с.
17. Тараненко Ю. П. Теорія і методика сучасного танцю. *Збірник програм нормативних навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів напряму 6.020202 Хореографія** / ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. С. 103–118.
18. Taranenko J. P. Psychological-Pedagogical Foundations of Training Future Teachers of Choreography for the Development of Artistic-Creative Abilities of Primary School Pupils. *Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology*, III (25) 2015. Budapest, 2015. P. 21–25.

Інформаційні ресурси

1. Персональний блог Тараненко Ю.П. «Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів на уроках хореографії». URL: <http://juliamarlenbrcom.blogspot.com/>.

2.3. Музичне мистецтво як засіб розвитку творчої уяви майбутніх учителів хореографії

Людина у взаємодії з навколишнім світом, окрім таких психічних функцій, як сприймання, пам'ять, мислення, активно використовує уяву. Уява розширює, поглиблює пізнання оточуючого та є необхідною умовою творчого перетворення дійсності.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, які вивчали проблему уяви, неодноразово підкреслювали, що саме уява як психічний процес має суттєве значення для творчої діяльності людини (А. Брушлінський, Л. Виготський, Р. Гензелінг, Б. Зальцман, О. Страхов, Ю. Ліндварський, А. Петровський, В. Романець, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.).

Так, відомий психолог С. Рубінштейн підкреслював у своїх працях особливу роль уяви в процесі пізнання дійсності і вважав, що вона перетворює образний зміст проблеми і тим самим сприяє її вирішенню. На думку Л. Виготського, уява є основою творчості. Він визначав, що «перша форма зв'язку уяви з дійсністю полягає в тому, що будь-яке створення уяви завжди складається з елементів, які взяті з діяльності та містяться в попередньому досвіді людини», а також «... чим багатший досвід людини, тим більше матеріалу, який має в розпорядженні його уява» [1, с.10].

За ступенем унікальності уяву поділяють на відтворюючу (репродуктивну) і творчу. *Відтворююча* уява характеризується тим, що в її процесі суб'єктивно створюються нові образи – нові для даного індивіда, але об'єктивно вже існуючі, утілені в певних предметах культури. Відтворення образу може відбуватися на основі словесного опису, сприйняття зображень у вигляді картин, схем тощо. Відтворююча уява грає важливу роль у житті людини. Вона дозволяє людям обмінюватися досвідом, без чого неможливе їх спільне життя, допомагає кожній людині оволодіти досвідом і досягненнями інших людей.

Творча уява – це самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних продуктах діяльності. Це продукування оригінального образу без опори на готове або умовний опис. Такий вид уяви відіграє вагомий роль у всіх видах творчої діяльності.

Особливо важливим є рівень розвитку творчої уяви для людей, професійна діяльність яких пов'язана з мистецтвом. Великий внесок у розвиток творчої фантазії та уяви зробив К. Станіславський. Його система заснована на мобілізації та тренуванні творчої уяви й спрямована на вивчення та створення умов, які сприяють її розквіту. Він підкреслював, що саме «артист повинен уміти кохати та мріяти. Це одна з найбільш важливих творчих здібностей. Без уяви немає творчості» [5, с. 39].

Хореографія є синкретичним видом мистецтва, який поєднує музику й рух. Майбутні педагоги-хореографи уявляють танцювальні образи, які народжуються під впливом музики, та добирають відповідні їм рухи, що сприяє розвитку їх виконавської та балетмейстерської майстерності. Для цього необхідним є розкриття їх творчого потенціалу, самостійність мислення та активізація творчої уяви.

Проблемі розвитку творчої уяви у фаховій підготовці хореографів приділяли увагу Л. Зихлинська, Т. Неугасова, Н. Тарасов, О. Таранцева, Т. Сердюк, С. Фадєєва, О. Шабаліна та інші. За визначенням науковців, уява є основною рушійною силою творчої діяльності хореографа й ефективною умовою її успішності. Саме процес розвитку творчої уяви нерозривно пов'язаний з формуванням професійних якостей майбутніх учителів хореографії. Не дивлячись на ґрунтовні дослідження вчених з цієї проблеми, сьогодні вона й досі залишається актуальною, оскільки розвиток творчої уяви майбутніх учителів хореографії має свою специфіку. Майже всі дослідження розкривають специфіку роботи над формуванням творчої особистості студента під час вивчення дисциплін хореографічного мистецтва, а питання застосування

різноманітних методів для розвитку творчої уяви на дисциплінах музичного циклу висвітлюються поверхово.

Отже, мета статті полягає у визначенні найбільш ефективних методів розвитку творчої уяви студентів-хореографів під час вивчення музичних дисциплін.

Психологічна наука виділяє декілька видів уяви, проте, на нашу думку для хореографічної діяльності більш притаманна відтворююча й творча уява. Саме ці її види дозволяють майбутнім хореографам не тільки добирати рухи для танцювальних композицій, спираючись на кращі хореографічні зразки, але й створювати нові, оригінальні постановки, які народжуються, у першу чергу, під впливом музики. Тому використання можливостей музичних дисциплін є важливою умовою розвитку та активізації творчої уяви вчителів хореографії.

Одним із шляхів вирішення цього питання є впровадження творчих завдань у процес вивчення дисциплін професійного циклу: «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики», «Аналіз музики в хореографії».

Студенти-хореографи, як правило, не мають початкової музичної освіти, тому під час вивчення даних дисциплін значну увагу доцільно приділяти прослуховуванню та аналізу музичного матеріалу. Пріоритет слід віддавати завданням, спрямованим на визначення особливостей моторно-пластичної основи музичних творів різного характеру, стилю та жанру. Виділення саме цієї характеристики дозволить майбутнім вчителям хореографії більш усвідомлено добирати танцювальні рухи, встановлювати їх відповідність диханню мелодії, її темпу та метроритму.

Під час вивчення дисципліни «Гра на музичному інструменті», мета якої полягає в розширенні та поглибленні знань студентів про природу музичного мистецтва, ознайомленні з закономірностями створення музичних творів, а також з практичним використанням знань з теорії музики доцільно використовувати міжпредметні зв'язки з дисциплінами хореографічного циклу. Так, ознайомлюючи студентів з клавіатурою та постановкою рук, можна

проводити аналогію з правилами постановки рук та тулубу в класичному танці («прямий та підтягнутий тулуб, рівна спина, витягнута шия, вільні руки від плечей та сформована кисть»). Звертаючи увагу студентів, які тільки починають учитися грати на фортепіано, на знайомі відчуття володіння своїм тілом, можна допомогти їм розібратися в тому, як більш зручно й раціонально використовувати рухи рук, підкоряючи своїм задумом фортепіанний механізм. Саме такі прийоми описав у своїй книзі «Двадцять уроків клавіатурної хореографії» відомий американський піаніст, композитор і педагог Сеймур Бернштейн, який, розвиваючи фортепіанну техніку, упродовж багатьох років уважно спостерігав за своїми рухами та аналізував їх.

Цікавим є досвід роботи Т. Смирнової, розкритий у навчальному посібнику «Методика інтенсивного навчання гри на фортепіано». Вона пропонує під час перших занять зі студентами, які не мають попередньої музичної підготовки, включати елементи танцювальної імпровізації. Це, на її думку, допоможе позбавитися м'язової та емоційної скутості, сприятиме розвитку ритмічного почуття та пластиці рухів, розширенню музичного світогляду. Для цього вона радить застосовувати класичні та джазові твори (П.Чайковський «Ромео та Джульєтта», Д.Гершвін «Колискова Клари», Сен-Санс «Лебідь» та інші).

Творчі завдання, пов'язані з імпровізацією, можна застосовувати і під час групових занять зі студентами. Прикладом можна назвати гру «Музичний діалог», під час якої педагог пропонує студентам просту тему, побудовану на п'яти ступенях, а вони створюють відповідь, складаючи власний варіант мелодійної та ритмічної комбінації. Студент, який першим виконав свій сольний фрагмент, передає завдання іншому і так далі. На наступному етапі можна застосовувати вигадкування слів безпосередньо в момент виконання імпровізації або «вкладання» в мелодію знайомих віршів, тобто створення пісень.

Після того, як студенти отримали первинні навички гри на музичному інструменті та роботи з нотним текстом, елементи імпровізації можна включати в роботу над ритмом, інтонуванням та виконанням музичних творів. Наприклад, після вивчення музичного твору в жанрі польки, можна рекомендувати студентам перетворити його ритм та розмір в жанрі вальсу або маршу, надавши при цьому аналіз зміни характеру музики.

Також, імпровізуючи з різними типами ритмів (пунктирний ритм, тріоль або синкопа), можна спиратися на наслідування природним явищам, діям людини або жанровим сценам. Режисуючи подію або дію, студентам пропонується підібрати ритм, який найбільш точно передає настрій, емоційний стан або імітує природні явища.

Наприклад, пунктирний ритм у повільному темпі передає гуркіт грому, а в швидкому темпі - тупіт копит. Тріоль своєї безперервності підкреслить плинність водної стихії або плавне ковзання по льоду. Синкопа неймовірно точно передає хвилюючий ритм серця, його завмирання і збій удару.

Робота з ритмічними комбінаціями може бути продовжена при вільній імпровізації по білих клавішах фортепіано, абсолютно довільно направляючи мелодію у висхідному, низхідному русі, використовуючи рух по сусідніх клавішах або повторюючи один звук.

Педагог може допомогти створити більш виразне і музичне звучання, додавши акомпанемент з гармонійного ланцюжка септакордів. Завдання студента – використовувати різні ритми для передачі обраного образу.

Аналіз спостережень за досягненнями студентів дозволив стверджувати, що саме простота і доступність занять імпровізацією є одним з ефективних засобів вивчення дисципліни «Гра на музичному інструменті». Включення творчих завдань імпровізаційного характеру сприяє поліпшенню постановки рук студентам, дозволяє розвивати їх мелодичні та ритмічні здібності, розкріпачує в оволодінні інструментом, розвиває навички інтонування та внутрішнього гармонійного слуху.

Опановуючи дисципліну «Аналіз музики в хореографії», студенти вчаться слухати та аналізувати музичні твори різних епох, стилів та жанрів. Так, із перших занять необхідно підкреслювати, що в основі будь-якого музичного твору лежить конкретний сюжет або образ, звертати увагу на зв'язок засобів музичної виразності з явищами дійсності, з творами літератури та візуального мистецтва, тобто з тим матеріалом, з яким даний музичний твір асоціюється. На основі цих характеристик студенти можуть добирати мімічні реакції до відповідного музичного образу, вигадувати певні статичні пози, що є важливою передумовою розвитку акторської майстерності майбутнього хореографа. Прикладом можуть бути п'єси «П'єро», «Коломбіна», «Арлекін» з фортепіанного циклу Р. Шумана «Карнавал» та інші.

Ознайомлення зі структурою музичних форм (куплетна, варіаційна, рондо та ін.) також може сприяти розвитку творчої уяви студентів. При цьому твір доцільно розглядати як ідеальний «персонаж», а процес розвитку музичного матеріалу – як особливості його «поведінки». Так, після прослуховування невеликих творів (А.Гречанинов «Маленький попрошайка», М.Мусоргський, «Баба-Яга» з циклу «Картинки з виставки» та інших) студентам пропонується вигадати уявний «драматургічний сценарій», який міг би проілюструвати події, що відображаються в музиці.

Для формування навички визначення музичної форми на слух можна рекомендувати кольорові картки, які студенти використовують для побудови схеми музичних форм після прослуховування творів.

У процесі роботи над аналізом музичних творів майбутні вчителі хореографії знайомляться з різними музичними жанрами інструментальної та вокальної музики. При прослуховуванні музичних прикладів вони отримують уявлення про різноманітність інструментальних тембрів та тембрів людських голосів. Це важливий аспект музичної виразності, оскільки саме інтонаційне забарвлення звучання багато в чому визначає музичний образ, його вплив на слухача, що, своєю чергою, впливає на створення хореографічного образу. Під

час занять рекомендується знайомство з дитячими, жіночими та чоловічими голосами, прослуховування записів виконавців з унікальними вокальними даними (Юма Сумак), а також незвично використаними вокальними тембрами (ансамбль «Swingl Singers»). Для посилення запам'ятовування характеристики тембрів музичних інструментів слід використовувати метод їх порівняння з людськими прототипами. Прикладом можна вважати працю Г.Берліоза «Великий трактат у сучасній інструментовці та оркестровці». Також доречно застосовувати різні темброві мікси. Для цього спочатку вибрати для слухання тембри інструментів, які зливаються найбільш природно, і поступово їх ускладнювати більш незвичними поєднаннями.

Для розширення уявлень про різноманітність тембрової палітри можна використовувати різні предмети. Наприклад, запропонувати студентам експеримент з набором «налаштованих за допомогою води склянок», які виготовив та використав у партії оркестру М. Римський-Корсаков.

Дисципліна «Основи теорії музики», окрім курсу музичної грамоти, дає уявлення студентам про стрункість, логічність музичної системи в цілому, а також розкриває поняття засобів, за допомогою яких і створюється безліч різноманітних, неповторних музичних творів. Під час ознайомлення студентів з виразними можливостями темпів, інтервалів, регістрів, гармонії, динаміки і фактури застосовуються прийоми їх співвідношення з можливими зображеннями різних процесуально-динамічних та емоційно-психологічних станів людини, предметів і явищ природи. Прикладом можна назвати використання ігрової ситуації «Якби я був композитором», під час якої студенти складають уявний план для «музичної зарисовки» того чи іншого персонажу або явища природи, застосовуючи при цьому опис засобів виразності, за допомогою яких реалізується задум композитора. Це інтонування і фразування мелодії, розробка динамічного плану твору, визначення агогічних особливостей, артикуляційних моментів, педалізація тощо.

Особливу увагу «студенту-композитору» слід приділяти засобам музичної виразності (музична форма, артикуляція, метр, темп, ритм і ритмічний малюнок), які підкреслюють характерні особливості музичного твору, створюють емоційне забарвлення хореографічних рухів, підпорядковують їх музиці. Розглянемо музичні компоненти та засоби музичної виразності, які є спільними для обох видів мистецтва і на які має спиратися хореограф під час своєї творчої діяльності.

Музична форма – це будова музичного твору, що характеризується взаємодією окремих елементів, розподілених за часом. Вона є основою структури хореографічного твору. На думку Г. Богданова, структура музичного матеріалу в цілому (форма, фразування, характер будови мелодичного рисунку) співвідноситься з загальним малюнком танцю.

Ритм підкреслює спорідненість музики і хореографії як мистецтв часового виду та грає величезну роль у створенні художніх образів. Багатство і різноманіття танцювальних ритмів на сцені задається музикою, як задаються нею темп дії, структурно-метрична організація тих чи інших хореографічних епізодів.

Метр у музичному супроводі – основа, на якій базується єдність музики й руху. Метроритмічна основа є не лише основним єднальним елементом, що регулює музично-хореографічні взаємозв'язки, а й складає основу майбутньої музичної побудови, який впливає на синтаксис, структуру і композицію цієї побудови, гармонійне, мелодичне, фактурне і динамічне рішення. Особлива увага надається метроритмічним властивостям музичного твору (розмір, акценти, ритмічні комбінації). Ця властивість метру яскраво охарактеризована Є. Назайкинським: «Метр володіє специфічною особливістю: він діє за суворим розкладом. Він не просто створює ефект очікування, а й позначає майбутні моменти часу, у яких може наступити та чи інша гармонійна, мелодійна, динамічна або тематична «подія» [3, с. 231].

Музичний темп є наступним компонентом, що визначає основний характер хореографічного твору. Темп музичного супроводу є відображенням метроритмічних взаємозв'язків музики і хореографії.

Метр, ритм, темп музики зіставні з танцювальними рухами, а такі компоненти, як лад, тембр, динамічні відтінки, – з поведінкою, манерою подачі танцювальної мови, харизматичною особистістю танцівника.

Фактура – це область просторового аспекту. Подібно музичній фактурі хореографічна може бути розділена на типи: монодична пов'язана з будь-яким сольним танцем, гомофонна хореофактура заснована на нерівнозначності партій. Наприклад, у класичному дуеті провідна партія партнерки може бути уподібнена мелодії, а партія партнера – акомпанементу. Одним із найважливіших типів хореофактури є поліфонічна (у балетоведінні часто вживаються музичні терміни канон, імітація, fuga, контрапункт). Поліфонія – явище просторово-часового рівня, оскільки хореографічне багатоголосся розвивається по горизонталі і по вертикалі. Музичним голосам при цьому уподібнюються частини тіла танцівника.

Діапазон виражальних можливостей хореографічної фактури досить великий – це і засіб створення напруженості, нагнітання драматизму, і, навпаки, засіб створення образу статичності, спокою, ефекту розтягування миті.

У хореографії систематизація рухів відбувається за принципом особливостей техніки їх виконання та відповідно до характеру. За характером виконання всі рухи можна розділити на дві великі групи: рухи, що виконуються плавно, злито переходять одне в одного, і рухи, що виконуються чітко, гостро, акцентовано. Ці два засоби виконання логічно і природно можуть бути співвіднесені з аналогічними їм музичними штрихами *legato* і *non legato*. Саме тому одним із найважливіших моментів, які забезпечують гармонію танцю і музики, є артикуляція злитого чи роздільного звукоутворення.

Артикуляція в музиці – це спосіб виконання на інструменті послідовності звуків і визначається злітністю або розчленованою останніх. Шкала ступенів

неподільності і розчленованості простягається від *legatissimo* (максимальної неподільності звуків) до *staccatissimo* (максимальної розчленованості звуків). Різноманіття засобів отримання звуку подібне до різноманіття засобів виконання різних хореографічних па.

Отже, на сучасному етапі розвитку музичного мистецтва артикуляція у вузькому сенсі трактується як засіб виконавської виразності, пов'язаний зі способом зв'язкової або розчленованої вимови музичних тонів; у широкому сенсі сутність її розкривається через взаємозв'язок з інтонацією, взаємодія з усім комплексом засобів художньої виразності, її обумовленість стилевими закономірностями музики і безпосередньо пов'язано з терміном «вимова» музичної мови. Усі артикуляційні прийоми, як у вузькому, так і в широкому сенсі логічно поєднуються з прочитанням літератури різного жанру від скоромовок до поетичних текстів. Важливо звернути увагу на плавність або уривчастість у промові, акценти, інтонації питання або вигуки, цезури, паузи і т.д. У цьому ключі вкрай важливим є ознайомлення студентів-хореографів з таким поняттям, як музичний синтаксис, де виразність інтонації залежить від членороздільності музичної мови. Не менш важливим є й свідоме ставлення до мелодійного розвитку музичного матеріалу та ознайомлення з принципами побудови мелодії, аналіз мелодійного малюнку.

При вивченні принципів побудови мелодії, як допоміжний прийом для наочної демонстрації її пластичної виразності доцільно використовувати піктограми, які відображають характер висотних переміщень звуків у мелодії. Так, рух мелодії вгору й високі тони можна виділяти яскравими кольорами, тоді як низхідний рух і низькі звуки при стрибкоподібному русі розфарбовувати м'якими або темними. Надалі вживання кольору слід застосовувати під час сприйняття різних музичних регістрів і зміни ладотональності. Указані прийоми дають можливість фантазувати з поєднанням кольору та музики і використовувати набуті навички в світловому оформленні сценографії хореографічних постановок.

Перспективним у розвитку творчої уяви студентів є застосування на заняттях з дисциплін музичного циклу комп'ютерних технологій. Комп'ютер можна розглядати як специфічний музичний інструмент, який дає можливість виявляти фантазію під час добору незвичайних, синтетичних звучань («звуки дощу», «гобліни», «звучання кристалів»), оперувати різним звуковим поєднанням музичних інструментів (флейти зі струнними інструментами та ін.).

Під час практичних занять з гри на музичному інструменті студентів можна знайомити з роботою на синтезаторі й з комп'ютерними програмами нотних редакторів. Деякі сучасні комп'ютерні програми зі створення й аранжування музики розраховані на те, що їхні користувачі не володіють професійною музичною освітою. Здебільшого ці програми зорієнтовані на сучасні пісенно-танцювальні жанри, які застосовуються в європейській та латиноамериканській масовій культурі. Як правило, композиція народжується з набору заготовок-семплів, ритмофактурних елементів жанрових шаблонів. Такий вид творчості може посилити інтерес студентів до музичних занять практичного та теоретичного курсу, сприяти розвитку їх творчої активності, навичок роботи з підбору музики до хореографічних постановок та насиченню їх виразними звуковими ефектами.

Процес професійної підготовки студентів-хореографів можна значно покращити, якщо систематично застосовувати на заняттях музичного циклу методи та прийоми розвитку творчої уяви: елементи імпровізації, ігрові моменти, творчі завдання, образні порівняння, пошукові експерименти, а також новітні комп'ютерні технології. Аналіз багаторічної викладацької діяльності дозволяє нам стверджувати, що застосування вказаних методів сприяє не тільки розвитку творчої уяви майбутніх учителів хореографії, а й формуванню вмінь усвідомлено добирати музичний матеріал до хореографічних постановок, творчо та грамотно підходити до підбору танцювальної лексики відповідно до виразних можливостей музичних творів, допомагає розширювати світогляд

студентів, виховує в них музичний смак та бажання до професійного самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.
2. Петровский А. Введение в психологию. М.: Просвещение, 1996. 496 с.
3. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
4. Смирнов И. Искусство балетмейстера. М.: Просвещение, 1986. 190 с.
5. Станиславский К. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1985. 480 с.
6. Смирнова Т. Фортепиано. Интенсивный курс. М.: РИФ Крипто-логос, 1992. 56 с.
7. Безуглая Г. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. СПб., 2005. 215 с.
8. Ваганова А. Основы классического танца. Л.: Искусство, 1980. – 180 с.
9. Забута Б. Музичне забезпечення хореографічних постановок. Рівне: Волинські обереги, 2011. 196 с.
10. Кривохижа М. Гармонія танцю: навч.-метод. посіб. Кіровоград: КДПУ, 2003. 126 с.
11. Костровицкая В., Писарев А. Школа классического танца. Л. : Искусство, 1986. 261 с.
12. Мессерер А. Уроки классического танца. М.: Искусство, 1967. 554 с.
13. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 153с.
14. Нейгауз Г. Искусство фортепианной игры. М.: Музыка, 1979. 286 с.
15. Тарасов Н. Классический танец. М.: Искусство, 1981. 479с.
16. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. 2-ге вид., переробл. та доповн. К. : Альтепрес, 2007. – 324 с.
17. Ярмолович Л. Принципы музыкального оформления уроков классического танцю. Л.: Музыка, 1986. 144 с.

2.4. Формування художньо-естетичної культури майбутніх

педагогів-хореографів

Мистецтво і взагалі метод художнього пізнання володіють величезним потенціалом гуманітарного і гуманізуючого впливу. Звертаючись безпосередньо до відчуттів і духовних переживань, мистецтво заглиблює і розвиває їх. У цьому процесі у студентів виховується естетичне відношення до іншої людини, природи, суспільства, зароджується і зміцнюється відчуття прекрасного, відчуття єдності зі світом і природою. Те ж саме відбувається і з передачею людині моральних цінностей, оскільки витвори мистецтва – якнайповніша скарбниця інформації про історію людства, його життя, які не можна переписати, фальсифікувати і змінити.

У предметі впливу мистецтва художнє й естетичне виховання виявляються нерозривно зв'язаними, оскільки їх загальною опорою є емоційна сфера людини, її душа і духовність. А отже, мистецтво має унікальну нагоду впливу на людину, тому художньо-естетичну освіту необхідно розглядати не тільки як процес набуття художніх знань і умінь, а, у першу чергу, як універсальний засіб особистого розвитку студентів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різносторонніх естетичних потреб і інтересів. На сьогоднішній день визнано, що хореографія потрібна в житті молодого покоління не тільки як сценічна дія, але й як важливий компонент його розвитку. Адже танець таїть у собі величезне багатство для успішного художнього і естетичного розвитку людини. Він поєднує в собі не тільки емоційну сторону мистецтва, але й приносить радість як виконавцю, так і глядачу – танець розкриває й виховує духовні сили, художній смак і любов до найпрекраснішого, що є на світі.

Насамперед поняття «хореографія» є синтетичним, оскільки включає і класичний танець, і народний, і бальний, і історико-побутовий, і сучасний. Причому кожний з видів хореографії можна розглядати як окремо, так і в

комплексі з іншими навчальними дисциплінами. Виходячи з цього, ми можемо виділити два рівні реалізації інтеграції хореографічної освіти: внутрішньо предметний і міжпредметний.

На внутрішньо предметному рівні відбувається систематизація знань усередині хореографічної освіти. Одним із яскравих прикладів такої інтеграції є стилізований танець, де відбувається проникнення одного виду танцювального мистецтва в інший. У даній галузі широко застосовується синтез народного і сучасного танців, у якому фольклорний національний матеріал оброблюється в певному стилі сучасної хореографії, причому тут необхідне збереження манери і відповідності характеру народного танцю. Така інтеграція викликає інтерес студентів до народних танців, що дозволяє зберегти найкращі традиції народної хореографії.

Так само на даному рівні можлива інтеграція класичного танцю з історією балетного мистецтва. Мета такого заняття спрямована на набуття практичних навичок у класичному танці, а також набуття цілісного уявлення про світовий балет. Основні задачі – прослідити історичний шлях розвитку балету в різних країнах, а також становлення класичної школи і дізнатися про видатних діячів балетного мистецтва. Крім того, при викладанні історії класичного танцю студенти водночас знайомляться з різновидами класичних па: фуєте, арабеск, батман, антитюд, жете та ін. за фотографіями і фрагментами зі спектаклів.

Такі заняття рекомендується частіше проводити на перших курсах. У студентів складається враження, виникає потреба поглибити знання щодо історії виникнення і природи танцю. Історія балету на уроках класичного танцю розглядається з певних методологічних позицій. Тут слід викладати студентам історію балету як таку, що визначає сутність і місце хореографічного мистецтва в контексті культури епохи.

На таких інтегрованих заняттях практична і теоретична частини часто бувають об'єднані. Цей процес здійснюється завдяки тому, що за останні роки вийшла велика кількість літератури про балет, у тому числі спогадів самих

танцюристів і хореографів – С. Лифаря, М. Кшесинської, М. Фокіна, В. Ніжинського, Г. Комльової, Р. Нурієва. Відеопрокат випустив чимало балетів у постановках і виконанні майстрів різних національних шкіл: від радянської до американської, від класичної до авангардистської. У тому числі касети, що освітлюють історію двох найбільших російських балетних сцен – Великого і Маріїнського театрів.

Здійснення даної інтеграції можливе не тільки в галузі класичного танцю. На наш погляд, її необхідно застосовувати і при вивченні різних напрямів сучасного й естрадного танців, простежуючи історію виникнення, розвитку і становлення напрямів. Також студентів слід знайомити з найяскравішими теоретичними і практичними діячами даного мистецтва (застосовуючи за можливості ілюстративний матеріал), це може сприяти більш повному сприйняттю студентами предмету, що вивчається.

На рівні міжпредметної інтеграції хореографія може інтегрувати з різними дисциплінами з інших галузей знань, наприклад, з такими як: музика, іноземні мови, географія, спорт, психологія, біологія і т.д.

Використовування музичного супроводу в хореографії є одним з найяскравіших прикладів інтеграційного процесу, який виявлявся з самих витоків зародження хореографії, оскільки власне розуміння «хореографія» невід'ємно пов'язана з музикою. Про глибокий внутрішній зв'язок музики і руху говорить хоча б той факт, що з «трьох китів»: пісня – танець – марш, покладених Д. Кабалевським в основу програми з музики, два – «рухові» [11, с. 95].

Музика завжди привносила в танець, по-перше, образну основу, необхідну для досягнення повноти зображуваного сюжету, по-друге, ритмічну канву, без якої будь-який танець перетворюється на набір хаотичних рухів, не зрозумілих для сприйняття, у цьому й полягає наявність інтеграційних зв'язків між музикою і хореографією.

На уроках хореографії музичний супровід повинен розглядатися не тільки як акомпанемент, він повинен виховувати в студентів музичність, відчуття ритму, розвивати музичний слух і пам'ять, пластичну виразність за допомогою вправ, побудованих на зв'язку музики і рухів. Потрібно добиватися того, щоб студенти заглиблювалися в характер теми, тональність і живе ритмічне дихання музики, прагнучи «проспівати» музику пластикою танцю [8, с. 41]. От чому дуже важливо, щоб хореографія і музика кожного розділу заняття відповідали один одному, музика і хореографія повинні стати для студентів єдиним об'єктом їх уваги в усіх відношеннях.

Також музика допомагає студентам оволодіти технічними навичками хореографічного мистецтва. На заняттях з класичного танцю студенти вчаться відрізнати образний характер музичного твору, його мелодійні і метроритмічні особливості.

Ритми народної музики допомагають студентам визначити характер і манеру виконання народної хореографії, а разом з історико-побутовим танцем можна прослідити історію розвитку хореографічної і музичної культур і манеру виконань танців тієї або іншої епохи. Використовуючи заняття такого плану, слід у будь-якому випадку пам'ятати, що музичний матеріал повинен відповідати цілям і завданням уроку. Він повинен бути спрямований на професійне удосконалення і розвиток художнього смаку студентів і складатися з цікавих і різноманітних за характером музичних уривків української, російської, радянської, зарубіжної, класичної і народної музики.

На рівні міжпредметної інтеграції класичний танець можливо синтезувати з предметами з інших галузей знань, наприклад, з таким як біологія, а, точніше, з одним з її розділів – анатомією. Тут можна давати загальне уявлення про організм людини, її будову й особливості розвитку на певному віковому етапі. Велику увагу слід надавати розвитку скелету, постави, мускулатури й особливостям їх формування під впливом класичного танцю.

Так само студентам необхідно знати про дихальну систему людини, оскільки правильно поставлене дихання має дуже важливу роль у хореографії.

Під час виникнення класичного танцю і до цього дня використовується французька термінологія. Це дає можливість студентам, по-перше, отримати уявлення про культуру іншої держави, а по-друге, відбувається збагачення словникового запасу іноземних слів у студентів.

Народну хореографію можна інтегрувати з географією. Мета таких занять: визначення впливу географічного розташування тієї або іншої країни й особливостей її кліматичних умов на формування народних танців, танцювальної культури нації.

Інтегруючи народний танець з фольклором, можна використовувати старовинні пісні, легенди, обряди народностей, що вивчаються. Такі заняття допомагають визначати місце фольклору в духовному і культурному житті народу. Основною їх метою є визначення ролі фольклору як одного з найважливіших джерел народних танців.

Завдання художньо-естетичної освіти полягає в тому, щоб у процесі сприйняття, інтерпретації витворів мистецтва і практичної художньо-мистецької діяльності формувати у студентів особисто-ціннісне відношення до дійсності і мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здібність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні.

Мета художньо-естетичної освіти в сучасних закладах освіти конкретизується в основних його завданнях, які інтегрують навчальні, виховні й розвиваючі аспекти:

- збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури відчуттів, розвиток загальних і художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості;
- виховання у студентів естетичного відношення до дійсності і мистецтва, світоглядних уявлень і ціннісно-художніх орієнтацій, розуміння

студентами зв'язків мистецтва з природним і предметним середовищем, життєдіяльністю людини, зокрема сучасною технікою, засобами масової інформації;

- оволодіння художніми вміннями і навичками в практичній діяльності, готовність використовувати отриманий досвід на практиці;

- формування системи знань і уявлень про сутність, види і жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтва – музичного, образотворчого, хореографічного;

- виховання художніх інтересів, смаків, морально-творчої самореалізації й духовно-естетичного самовдосконалення згідно індивідуальним можливостям, формування навичок художньої самоосвіти і самовиховання [6, с. 121].

Отже, художньо-естетична освіта людини виступає умовою розвитку, передусім, суб'єкта культури, що складає культурне відродження. Мистецтво дає можливість особистості засвоїти унікальну культуру людства і створити свій власний духовний світ.

Наразі мистецтво танцю займає в культурі своєрідне положення. З позицій філософії культуру поділяють на два види: матеріальну та духовну. Але хореографічне мистецтво являє собою їхній симбіоз або синтез (інтеграцію).

Як вважає відомий хореограф і педагог М. І. Тарасов: «Танець завжди сприймається як щось єдине. Послідовні моменти входять з одного в інший. Сприйняти мелодію не означає сприйняти перший звук, потім, забувши його, сприйняти другий, потім, забувши другий, сприйняти третій і та ін. Сприйняти танцювальний твір означає поєднати й переробити всі послідовності, з яких він складається. І тільки тоді, коли ми можемо уявити весь твір в одну мить, коли ми вже не розглядаємо його як щось складене з тимчасових моментів і частин, тільки тоді можливий умовний розподіл його на частини, причому кожна частина вже буде нести в собі енергію цілого» [14, с. 45].

Спираючись на це визначення, відправними тезами ми вважаємо наступні положення, що висував Б. Теплов:

– естетичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням; позаемоційним шляхом не можна досягнути зміст хореографічного мистецтва. Розуміння танцю, якщо ми маємо на увазі не тільки сприйняття зовнішньої структури ритмічної тканини, завжди є емоційне розуміння;

– переживання твору мистецтва повинне бути емоційним, але воно не повинно бути тільки емоційним. Сприйняття мистецтва йде через емоцію, але емоцією воно не обмежується. У танці ми через емоцію пізнаємо світ. Музичне сприйняття хореографічного добутку є емоційне пізнання;

– сприйняття мистецтва танцю в усій глибині й змістовності можливе тільки в контексті інших, не обмежених лише хореографією, засобів пізнання. Світ хореографічних образів не може бути до кінця зрозумілий «сам собою» [14, с. 23].

Позиція Б. Теплова перегукується з точкою зору великого Аристотеля, який ще на зорі формування естетичного пізнання світу людиною стверджував: «З того, що виникає, одне виникає природним шляхом, інше – через мистецтво, третє – мимоволі... Через мистецтво виникає те, форма чого знаходиться в душі, тобто форма культури» [14, с. 28].

«Поняття «культура» означає якийсь особливий, вищий, якісно характерний прошарок усякого явища: духовного, художнього, наукового, технологічного, морального». Але сьогодні ситуація в суспільстві (а отже, і в освіті) склалася таким чином, що саме це поняття стосовно особистості прирівнюється до слова «інформованість». Однак, «якщо вивчення точних наук розвиває в людині глибоке логічне мислення, раціональний початок, то розуміння культури, залучення до мистецтва наповнює її духовністю, тобто з інформованої людини робить інтелігента» [15, с. 68].

Отже, можна зробити висновок, що сутність мистецтва визначає, опосередковує і його місце в цілому в культурі. От що про це пише видатний німецький філософ Г. Гегель:

«Мистецтво покликане розкривати істину в чуттєвій формі... Воно має високу кінцеву мету в самому собі, у своєму зображенні й розкритті. Інші цілі, як, наприклад, повчання, очищення, виправлення, заробляння грошей, прагнення до слави, не мають ніякого відношення до художнього твору й не визначають його розуміння» [3, с. 44].

Розглянемо, що розуміють під художньою культурою на сучасному етапі розвитку суспільства, а також відзначимо ті компоненти, які, на думку провідних учених, є її важливими складниками. У словнику «У світі мистецтв» пропонується наступне визначення: «художня культура» – сукупність цінностей, створених у різних видах мистецтва, що розуміється як органічне ціле й співвідноситься з усім процесом суспільно-історичного розвитку людства» [13, с. 340].

Але у роботах різних дослідників ми можемо спостерігати різний підхід до розуміння цього поняття.

Проблеми художньої культури, засобів її формування, побудови моделей художньо-естетичної культури особистості у своїх працях досліджували Л. Аза, Г. Арязмова, О. Веремєв, Г. Іванов, М. Овсянніков, Л. Рапацька, Л. Тарасова, О. Торшилова, Б. Юсов та ін.

На думку М. Овсяннікова, «культура естетична – це сукупність естетичних цінностей, засобів їхнього створення й споживання. Структура естетичної культури багатомірна... Залежно від соціальної значущості виділяється естетична культура особистості, соціальної групи й суспільства в цілому [12, с. 82].

Таким чином, художньо-естетична культура є однією з найважливіших якостей педагога, і особливо – педагога-хореографа як людини, що знаходиться

в постійному спілкуванні з мистецтвом, робота якої, якщо виконана на високому професійному рівні, є мистецтво само по собі.

Учені, педагоги й мистецтвознавці сьогодні є авторами багатьох різних теорій, концепцій, моделей художньо-естетичної культури особистості, формування якої – обов'язок фахівців.

На основі робіт М. Овсяннікова можна визначити головні складові естетичної культури особистості:

- естетична свідомість;
- естетична діяльність, до якої належать потреби, установки, смак, погляди, концепція, ідеали;
- естетичне виховання – у праці, у побуті, у спілкуванні, у суспільно-політичному житті, у спорті, у родині, у школі, у практичній діяльності [12, с. 89].

3 погляду психолога М. Кагана, художня культура особистості складається з властивостей об'єкта, продуктів художньої діяльності, творчих здібностей, діяльності суб'єкта по створенню й висвітленню художньої діяльності.

Продукти художньої діяльності являються нічим іншим як творами мистецтва (хореографічного, музичного, образотворчого, театрального та ін.). Тому художньою діяльністю можна назвати творчість, тобто процес розуміння й застосування специфічних знань, умінь і навичок у створенні творів мистецтва, а також мистецтвознавчого опису цих процесів (з метою подальшої передачі такої інформації на особистісному рівні). Інститути, що забезпечують таку діяльність, – це різноманітні освітні, науково-дослідницькі й культурні заклади спеціального призначення (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального, мистецтвознавчого та інших напрямків); загальноосвітні установи (школи, ліцеї, гімназії, коледжі); ЗВО; культурно-просвітницькі заклади (музеї, концертні зали, бібліотеки, архіви, Будинки й Палади культури тощо) [4, с. 18].

До проблем розроблення поняття «музична культура особистості» звертався А. Сохор. На його думку, до концепції «музична культура особистості» входять музичні цінності, що створюються та оберігаються суспільством; усі види діяльності, пов'язані зі створенням, збереженням і розповсюдженням цих цінностей; суб'єкти діяльності, які займаються цими видами діяльності; спеціальні установи, що забезпечують цю діяльність [10, с. 207].

Уважно вивчаючи запропоновану ним схему, можна простежити схожість у поглядах А. Сохора й М. Кагана. Різниця полягає лише в тому, що А. Сохор розглядав поняття «музична культура», а М. Каган – поняття «художня культура особистості», що є більш широким за своїм змістом.

Л. Тарасова продовжила аналіз проблеми формування художньо-естетичної культури особистості. У її трактуванні художньо-естетичної культури особистості необхідно відзначити наступні нові підходи. По-перше, автор звертає увагу на формування внутрішньої художньо-естетичної культури особистості (на рівні художньо-естетичної свідомості, а також художньо-образного, абстрактного мислення й інших компонентів). По-друге, Л. Тарасова проаналізувала формування внутрішньої художньо-естетичної культури особистості, що відбувається в результаті цілеспрямованого «переходу» художньо-естетичної культури суспільства в художньо-естетичну освіту особистості в процесі активної виконавської діяльності шляхом вивчення творів різних жанрів. Цю концепцію автор вивела в окрему схему [14, с. 151].

Таблиця 1.

Складові художньо-естетичної освіти

<i>Художня культура суспільства</i>	<i>Художньо-естетична культура особистості</i>	<i>Внутрішня художня культура особистості</i>	<i>Естетична свідомість особистості</i>
Сукупність робіт, що були створені, можуть бути виконані та технічно відтворені (музика, танець);	Творча діяльність; активне творче сприйняття (співтворчість); виконавська діяльність, виконавчі навички,	Художньо-естетична свідомість; художньо-образне мислення; абстрактне мислення; естетичні почуття,	Естетичні вічуття; ціннісні орієнтації; смаки, погляди,

сукупність художньо-теоретичних знань	уміння, технічна забезпеченість, репертуар; спостереження, хореографічна техніка і майстерність виконання; комунікація – спілкування, теоретична і критична діяльність	художні емоції; естетичні погляди, переконання, інтереси, потреби, смак, оцінка ідеалу; продуктивне художньо-образне мислення, розуміння художнього змісту, репродуктивне художньо-образне мислення (образів-асоціації, фантазії, уява); художньо-теоретичні знання (теоретично ґрунтована особистість; хореографічний досвід (ерудитія, мислення, тезаурус); первинні емоції, моторні рефлексії; образне мислення (уява, фантазія, образна пам'ять; сприйняття.	орієнтації
---------------------------------------	--	--	------------

Бачення компонентів художньо-естетичної освіти особистості з сучасних позицій знаходимо у В. Мозгота. Його інтерпретація викладена в надзвичайно простому та разом з тим усеосяжному виді. Позиція автора для нас є також зрозумілою: «Успішність процесу формування художньо-естетичної освіти сучасної молоді залежить від того, чи враховується належною мірою соціокультурна ситуація в країні, зміни в соціально-психологічному кліматі, що склався на даний час і впливає на життєві позиції молоді, її менталітет, взаємовідносини» [7, с. 66].

Окрім вище названих компонентів, котрі сприяють освоєнню художньо-естетичної освіти, велике значення в досягненні бажаних результатів відіграє інтегрований підхід в освітньому процесі, що, своєю чергою, базується на наступних елементах класичної дидактики:

- розвиток у студента власного погляду на світ;
- розвиток асоціативного мислення;

- системність навчання;
- комплексний підхід до навчання й виховання;
- евристична форма навчання;
- концепція антропософії;
- прес-культурна грамотність та ін. [1, с. 99].

Відсутність цих елементів приводить до помилкової або малоефективної технології реалізації міжпредметних зв'язків. Тому викладачу здається, що простіше створити знову потрібні початкові елементи знань, ніж витратити час на «вишукування» в пам'яті студентів уже наявних фрагментів знань і вибудовувати їх у структуру своєї дисципліни. Це, своєю чергою, призводить до проблеми перенесення знань: оскільки сформовані таким чином знання не можуть бути інтегровані в ті структури, що виникли раніше, і викликають перевантаження пам'яті. Такий підхід гальмує розвиток мислення й, зрештою, знижує рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

Оскільки метою впровадження в процес професійної підготовки педагога-хореографа інтеграційного підходу є не тільки формування професійних знань і умінь, але й художньо-естетичного смаку й кругозору студентів як важливих компонентів художньо-естетичної освіти особистості, то варто зробити акцент на тому, що, власне, є таким процесом.

На думку Б. Юсова, «формування художньо-естетичної культури особистості за дидактичними принципами передбачає:

- уміння цінувати й розуміти прекрасне в природі, у продуктах фізичної, розумової та духовної праці людей;
- уміння користуватися плодами культурного розвитку людства та власного народу (етнонаціональна традиція);
- уміння брати посильну участь у процесі підтримки й відновлення суспільної культури всупереч пережиткам, забобонам і помилковим новаціям;

– шляхом удосконалювання своєї особистості, за допомогою художнього спілкування й власної участі в художній творчості й культурному житті країни й світу» [16, с. 62].

У своєму дослідженні ми також дотримуємося цієї позиції.

Зроблений нами аналіз різноманітних концепцій художньо-естетичної культури особистості дає нам змогу зробити висновки, що це поняття:

- розвивається в залежності від соціального замовлення суспільства;
- воно є комплексним, багатоаспектним, інтегрованим утворенням, що складається з низки компонентів, які ми представили у вигляді моделі художньо-естетичної культури особистості.

Не менше протиріч існує й у приватній дидактиці. Так, в області педагогіки мистецтв застосовуються такі підходи:

- комплексний підхід до навчання й розвитку;
- тематичний синтез мистецтв у рамках викладання предмету;
- поліхудожній підхід до викладання дисциплін освітньої області «Мистецтво»;
- інтеграційний принцип та ін. [2, с. 94].

Проте, у теорії й досі відсутня єдина концепція універсального підходу, багатофункціональних принципів підготовки майбутнього викладача хореографії.

Наразі сьогодення педагогіка для вирішення цієї проблеми намагається застосовувати низку дидактичних принципів у засвоєнні професійних знань та вмінь студентами творчих спеціальностей. Таким чином, дидактичний синтез характеризує не тільки змістовну інтеграцію навчальних предметів, але й визначений нею процесуальний синтез, який пропонує, перш за все, інтеграцію форм навчальних занять ряду дисциплін. При цьому вивченні навчального матеріалу, пов'язаного один з одним через дидактичний синтез, сконцентровано в часі до меж одиниці освітнього процесу, що означає, що інтеграція певного загальноосвітнього і професійного матеріалу відбувається в процесі його

вивчення на загальному навчальному занятті (одному уроці, семінарі і т. д.). Відповідно обов'язково буде мати місце й певна інтеграція методів і засобів навчання як структурних компонентів процесу навчання.

Домінуючим дидактичним завданням на рівні синтезу є вивчення на інтегрованій основі нового навчального матеріалу. Так, у результаті реалізації даного рівня певний природно-науковий матеріал вивчається в рамках предметів професійно-технічного циклу.

На рівні синтезу як інтегруючий чинник у ряді випадків можуть виступати певні комплексні проблеми, для вирішення яких необхідна інтеграція змісту загальної і професійної освіти.

Пізнавальні дидактичні переваги даного рівня міждисциплінарної інтеграції очевидні – це ущільнення і концентрація навчального матеріалу, що знімає перевантаження учнів і приводить до економії навчального часу, і пряме посилення мотивації до вивчення загальноосвітніх дисциплін, забезпечуване безпосередньо реалізованими професійними інтересами.

Таким чином, в основі інтеграції змісту художньо-естетичної освіти на даному рівні лежать такі **дидактичні методи**:

- метод субординації, що виражається в збереженні, координації і субординації функцій окремих навчальних предметів, тобто збереженні їх власного статусу;

- метод функціональності, що характеризує здійснення на основі інтеграційної взаємодії даного рівня диференційованого несистематичного вивчення в різних предметах;

- метод ригідності, який характеризує значну незалежність форм, що використовуються в навчанні, методів і засобів від реалізації в ньому інтеграції змісту освіти;

- метод тимчасової відстроченості, тобто, вивчення певних розділів навчального матеріалу, між якими встановлюється інтеграційна взаємодія, які представляють об'єктивно якусь цілісність окремо один від одного в часі. У

тому випадку, коли професійний матеріал вноситься до змісту деяких суспільних, така взаємодія буде випереджаючою. І навпаки, коли вже вивчений науковий матеріал актуалізується в профільних дисциплінах, інтеграційна взаємодія носитиме запізнювальний характер;

- метод змістовного повтору, що означає, що на даному рівні інтеграції актуалізація одного й того ж природничо-наукового матеріалу може мати місце в різних предметах кілька разів;

- метод варіативності інтеграційного базису полягає в тому, що інтеграція суспільних і професійних дисциплін може здійснюватися як на базі дисциплін наукового, так і на базі художньо-професійного циклів;

- метод дублювання, що припускає більший або менший елемент дублювання при встановленні міжпредметних зв'язків між дисциплінами. У тому випадку, коли певний професійний матеріал вноситься в дисципліни суспільного циклу, відбувається неминуче дублювання у вивченні даного спеціального матеріалу. Коли ж художньо-науковий матеріал актуалізується в змісті предметів художнього циклу, має місце елемент дублювання у вивченні цього матеріалу;

- метод нелімітованості блоку інтеграції, що полягає в нелімітованості об'єму як загальноосвітнього, так і художньо-професійного матеріалу, між яким може бути встановлений міжпредметний зв'язок [5, С. 120 – 129].

Не може обійти ці процеси й система хореографічної освіти. Але, перш ніж почати говорити про інтегровані заняття з хореографії, необхідно визначити місце і роль хореографії в художньо-естетичному процесі. Метою хореографічного навчання в закладах вищої освіти є сприяння художньо-естетичному вихованню і розвитку підростаючого покоління. Заняття хореографією розвивають у студентів відчуття ритму, танцювальну виразність, координацію рухів і на цій основі виховують у них художній смак, уміння повноцінно сприймати мистецтво танцю.

У саме ж поняття «хореографія» входять класичний, народний, сучасний, історико-побутовий і бальний танці, і саме тому кожний з видів хореографії можна розглядати як окремо, так і інтегровано з іншими навчальними предметами. Причому на таких інтегрованих навчальних заняттях поєднуватиметься практична робота з теоретичним матеріалом, що є найефективнішим методом формування цілісності професійних знань педагога-хореографа.

Метою занять з хореографії, побудованих на дидактичних методах та інтегрованому змісті, повинне бути всебічне вивчення певного об'єкту, явища, усвідомлене сприйняття даного матеріалу, збудження уяви й інтересу, розвиток позитивно-емоційного настрою. Усе це безпосередньо залежить від уміння синтезувати матеріал, органічно пов'язувати хореографію з іншими дисциплінами.

Наразі аналіз методів загальної та приватної дидактики, їх історичний генезис, а також сучасна ситуація в педагогіці дозволяють говорити про необхідність введення (зокрема, в педагогіці мистецтва, і особливо – у хореографії) нового принципу – принципу інтеграції, про який ми говорили в попередніх параграфах. Адже використання інтеграції під час навчальних занять сприяє (за умов широкого використання міжпредметних зв'язків) гармонійному розвитку особистості як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність як студентів, так і викладачів.

Цей принцип є результатом глибокого впливу багатьох дидактичних методів, що були описані вище, а також плодом численних роздумів у процесі інтеграції інших методів і принципів, запропонованих у концепції викладання хореографії упродовж педагогічної підготовки. Наведемо ці методи, що є складовими частинами одного цілого принципу інтеграції:

- діалектичне викладення матеріалу;
- логічний взаємозв'язок у тематизмі;

- актуалізація матеріалу (оновлення або заміна окремих матеріалів з урахуванням тенденцій сучасності, а також соціального замовлення й інтересів студентів);

- експонування вузлових тем (тобто їхнє яскравіше та повне розкриття, насичення на нових вікових рівнях);

- діалоговий режим навчання (співпраця й співтворчість викладачів і студентів, вільний обмін думками);

- пріоритет громадянського виховання (українського менталітету, загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, поваги до історії, світоглядного мислення);

- творчість на основі здорової конкуренції студентів (рейтинг ідей, здібностей, можливостей);

- розмаїття міжпредметних зв'язків (їхня логічна та емоційна необхідність на заняттях з спеціальних дисциплін) [9, с. 66].

Отже, на сучасному етапі розвитку педагогіки принцип інтеграції може стати своєрідним «каталізатором» освітнього процесу, тим складником, якого не вистачає в системі багатьох експериментальних досліджень. Він має змогу вирішити парадоксальну ситуацію в педагогічній науці, яка не може визначитися між двома підходами – «розділяючим» і «об'єднуючим».

А відтак, сучасній школі (а тому і професійній підготовці педагога-хореографа) необхідні прогресивні зміни. Ми вважаємо, що цьому процесові будуть притаманні наступні тенденції:

- обґрунтування з позиції філософії, науковедення, психології, педагогіки й методики навчання необхідності відображення в освітньому процесі реальних взаємозв'язків об'єктів та явищ природи, суспільства й культури (тобто, матеріальної і духовної сфери життя людей);

- виділення як пріоритетних світоглядної та розвиваючої функцій міжпредметних зв'язків, їхній позитивний вплив на формування системи знань

як стосовно професійної підготовки педагога-хореографа, так і відносно загального студентів [17, с. 201].

Таким чином, у даному параграфі нами були проаналізовані сучасні концепції інтегрованої освіти, доведена важливість дидактичних методів як основи моделі художньо-естетичної освіти педагога-хореографа. Адже сьогодні інтегрована освіта розглядається як один із найбільш ефективних засобів вирішення проблеми інформаційного пресингу, як важливий крок на шляху до відкритості освітніх систем. За своєю сутністю інтеграційна освіта наближається до вільної освіти. Метою інтегрованої освіти є освіта вільної людини, автономність якої є умовою й гарантом її здійснення, у той час як інтегрована система освіти прагне надати студентам такі знання, навички й уміння, які б стали у пригоді такій «вільній людині» у подальшому житті – у процесах самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушенко А. А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшей школы на качество подготовки специалиста: автореф. Дис. ...д-ра. пед. наук. Москва, 1998. 48.
2. Дик Ю. И., Пинский А. А., Усанов В. В. Интеграция учебных предметов. *Советская педагогика*, 1987. № 9. С. 94.
3. Захаров Р. В. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта. Москва: Искусство, 1983. 248 с.
4. Иванчук М. Г. Інтеграція сучасного наукового пізнання. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 3. С. 39-40.
5. Максимова В. Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения. *Межвузовский сборник научных трудов*. Ленінград: Наука, 1987. 200 с.
6. Мариновська О. С. Інтегральна педагогічна технологія: традиційний урок. *Історія України*. 2001. № 44. С.67-86.

7. Мозгот В. А. Образование как рабочее поле интеграции. *Педагогика*, 1997. № 5. С. 11.
8. Морисова Н. Д. Культуроформирующие элементы развития учащегося общеобразовательной школы как основа интеграции учебных предметов и искусств. Москва: Педагогика, 2001. 148 с.
9. Назаретян В. Д. Гуманитарный интегрированный курс. *Педагогика*, 1994. №2. С. 31.
10. Наумов Д. М. Интегральные умения в деятельности учителя-музыканта. *Искусство и образование*. 2003. № 2. С. 38.
11. Новоблаговещенский В. Я. Большие резервы интеграционного метода обучения музыке. *Теория и практика музыкального образования: материалы междунар. конф.* Москва, 1999. С. 94-95.
12. Овсянников М. И. Интегративный принцип в преподавании музыки: на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей. Москва, 1997. 228 с.
13. Словарь «В мире искусств». Москва: Искусство, 1989. 520 с.
14. Теплов Б. И. Психолого-педагогическая интеграция. Москва: Педагогика, 1999. 320 с.
15. Фостриков И. Н. Художественное формирование культуры учащихся средствами интеграции искусств. Камерово, 1997. 145 с.
16. Юсов Б. П. Законы вселенной и законы культуры. Педагогика и интеграция. М. : Прогресс, 2001. 167 с.
17. Dressel P. College and University Curriculum. – Berkeley, 1968. 134 с.

2.5. Танцювальна терапія як інновація в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії

У зв'язку з оновленням вимог до хореографічної освіти набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів хореографії до професійної діяльності. Сучасна освіта має забезпечити розвиток особистості, здатної на відповіді адекватно викликам часу, тобто «формувати професійно компетентного та кваліфікаційно конкурентного спеціаліста; виховувати інноваційну особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну осягнути проблеми в інноваціях та їх продовжувати; навчати з випередженням, прищеплюючи навички проектування майбутнього; вчити самовдосконалюватись адекватно цивілізаційним викликам».

Сучасна педагогічна освіта передбачає застосування як традиційних методів навчання, так і інновацій, яких потребує час. Тому першочерговим завданням сучасної системи освіти є розробка та впровадження інновацій для забезпечення реалізації творчого потенціалу особистості, створення умов для розвитку та саморозвитку здобувача в освітньому процесі ЗВО.

У професійній підготовці майбутніх учителів хореографії традиційним підсумком роботи в хореографічних класах є залік або екзамен; переважання метафізичного рівня викладання над діалектичним; усталені критерії оцінювання результатів художньо-освітньої діяльності, спрямовані на виявлення знань і навичок, а не мислення й умінь на основі знань тощо. Очевидно, що ці традиції художньо-педагогічної освіти не забезпечують поки що достатнього розвитку особистості всіх студентів, формування їх готовності до педагогічної діяльності в якості вчителя хореографії. Між традиціями і новаторством виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і поступово стає традицією. Нові художньо-освітні технології повинні ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-

інтерпретаційному підході до хореографічної освіти майбутніх учителів; на художньо-педагогічному спілкуванні, що має можливість моделювати майбутню практичну діяльність студентів; спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього вчителя, забезпечення умов для самоствердження студентів, вияву творчої індивідуальності, особистісної неповторності, упевненості у власних силах, прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності; на формування методологічної культури майбутнього вчителя хореографії, оволодіння ним методами пізнання теорії та практики педагогічної діяльності.

Інновація в освіті – це нововведення, що поліпшує хід і результати освітнього процесу. На думку сучасних учених, вона містить процес створення, поширення й використання нововведень для розв’язання педагогічних проблем; актуальні новоутворення, які стають перспективними в контексті еволюції освіти; продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нововведень в галузі педагогіки та наукових досліджень; нововведення закладів освіти в реалізації освітнього процесу [11].

Інноваційні аспекти підготовки майбутніх педагогів вивчали Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Коваль, О. Комаровська, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олесюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ребров, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щоголова та інші.

Інновації в хореографічно-педагогічній освіті розглядаються як новий продукт наукової, освітньо-виховної, творчої діяльності, який виникає на рівні пошуку ідеї як джерела інновації, створюються та впроваджуються в практику хореографічно-педагогічної освіти з метою переходу на якісно високий рівень підготовки майбутніх учителів хореографії. Так, Л. Андрощук визначила класифікацію інновацій у хореографічно-педагогічній освіті: науково-педагогічна – інноваційні наукові дослідження в галузі хореографічно-педагогічної освіти та їх упровадження в підготовку майбутніх учителів

хореографії в закладах вищої освіти України; педагогічно-творчі – організація суб'єктивної творчо-інноваційної діяльності в навчальній та позааудиторній роботі зі студентами [1].

Сучасний соціокультурний простір характеризується зміною загальносуспільних духовних орієнтирів, деформацією цінностей сімейного виховання, агресивних та антигуманних тенденцій у засобах масової інформації, наявністю хронічних і вроджених захворювань у дітей та дорослих.

Сьогодні педагог повинен створити такі умови, які зможуть зкоренити ці прогалини. Тому виникає необхідність у застосуванні ним додаткових інноваційних технік, до якої ми віднесли танцювальну терапію, яка затребувана вимогами часу і має бути застосована в практичній діяльності майбутніх учителів хореографії. А танцювальна терапія, своєю чергою, є складовою арт-терапії.

Проблема арт-терапії в Україні досліджується багатьма вченими-теоретиками та практиками: О. Бреусенко-Кузнєцовим, Є. Вознесенською, Н. Волковою, В. Газолишиним, Є. Пінчуком, Г. Побережною, М. Поляковою, А. Старовойтовим, В. Шевченко та ін.

Танцювальна терапія, як правило, у практиці роботи не використовується самостійно, а підкріплюється іншими видами арт-терапії, такими як ігротерапія (Д.Леман, К.Муштакас), ізотерапія (І.Нікольська), маскотерапія (С.Кравченко), бібліотерапія (І.Карівець), музикотерапія (Г. Побережна, М. Полякова), драмотерапія (Є. Вознесенська), манкотерапія (В. Шевченко), кольоротерапія (Л. Волкова, Є. Пінчук), казкотерапія (О.Бреусенко-Кузнєцов), фототерапія (А.Старовойтов), пісочна терапія (М.Ловенфельд) та ін.

Проблему танцювально-рухової терапії у своїх роботах підіймали такі дослідники, як І. Бартенєф, В. Бехтерєв, Н. Веремєнко, А. Гіршон, Х. Кин, М. Левенталь, Д. Мак-Нілі, В. Руттенберг, М. Уайтхаус, М. Чейз, К. Шмайс,

Т. Шуп та ін. Особливості корекційної хореографії народним танцем вивчали В. Верховинець та Л. Назарова.

Як зазначено в офіційному визначенні Американської асоціації танцювально-рухової терапії «Танцювально-рухова терапія (ТРТ)», танець – це вид психотерапії, що використовує рух для розвитку соціального, когнітивного, емоційного й фізичного життя людини» [8].

Такі дослідники, як Х. Кендон, Л. Клайн, К. Рудестам, М. Фенделькрайз, визначають танцювальну терапію як синтез психотерапії й танцювального мистецтва, який базується на досвіді різних психотерапевтичних шкіл, танцювальній педагогіці. Фундаментальним положенням танцювальної терапії є переконання, що при зміні манери й характеру рухів людини, які віддзеркалюють риси її особистості, змінюється відношення як до себе, так і до оточуючих [8].

Аналіз наукових робіт дозволив виокремити певні напрями методу танцювально-рухової терапії (ТРТ): психодинамічний напрям (П. Бернштейн), непсиходинамічний напрям (С. Салліван), гуманоструктурована танцювальна терапія (HDT), британська танцювально-рухова терапія 140 (DMT) (Ж. Мак Дональд, Б. Мікумс, А. Ноак, Х. Пейн).

У контекст впливу танцювально-рухової терапії на особистість учені вкладають розуміння її як цінності, пов'язаної з узгодженим співвідношенням в особистості «Я»-фізичного, «Я»-соціального, «Я»-духовного (Р. Асаджол, А. Ленгле, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Як указують О. Бірюкова та М. Бебик, головна перевага танцювально-рухової терапії в порівнянні з іншими видами полягає в тому, що вона є загальнодоступною, тому що при занятті цим видом терапії акцент ставиться не на якості виконаних рухів, а на вираженні людиною власних емоцій та почуттів під час руху і досягнення абсолютної свободи рухів [2].

Перехід танцю в терапевтичну модальність найчастіше пов'язують з ім'ям американського викладача танцю й танцівниці Меріон Чейз, яка помітила на

своїх класах особистісні зміни студентів, їх зацікавленість виразом почуттів у танці у порівнянні з самою технікою танцю. Це стало повштовхом до того, щоб застосовувати свободу руху, тим самим відкривши психологічні переваги танцювального мистецтва.

Істотний внесок у розвиток танцювально-рухової терапії внесла теорія «м'язового панцира» Вільгельма Райха. Він уперше довів, що зажатість («м'язовий панцир») людини виникає в самому дитинстві й безпосередньо пов'язана зі страхом бути покараним, незрозумілим, відчуженим, а також з необхідністю постійного пригнічення людиною своїх сексуальних відчуттів. У результаті комплекси і затиски накопичуються в організмі й здатні призвести до різних душевних і тілесних захворювань. Вільгельм Райх вірив, що здійснення пацієнтом спонтанних рухів тіла в комплексі з рівним розміреним диханням здатне зняти м'язову напругу й дозволити ефективно усунути затиски і блоки, що заважають людині жити [12].

Виходячі з актуальності розглянутої нами проблеми, практичного досвіду роботи хореографом у дитячому хореографічному колективі (м. Бердянськ Центр дитячо-юнацької творчості імені Є.Рудневої, Народний ансамбль естрадного танцю «Мар'єн», стаж роботи 9 років), ми з'ясували важливість ознайомлення майбутніх фахівців хореографічного напрямку з особливостями впровадження танцювальної терапії в освітній процес шкільного та позашкільного хореографічного навчання.

Відповідно до навчального плану спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) у Бердянському державному педагогічному університеті студенти опановують зміст дисципліни «Танцювальна терапія», яку обирають за вибором на 4 курсі. Додаткові знання студенти отримують під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю», зміст якої передбачає засвоєння студентами імпровізаційних практик, пізнання рухових можливостей свого тіла, методик контактної хореографії тощо.

Перш за все, майбутні вчителі хореографії знайомляться з історією виникнення та завданнями дисципліни. Під час викладання курсу «Танцювальна терапія» головний акцент робиться на вивченні методів танцювально-рухової терапії. Над розробкою методів танцювальної терапії працювали: В. Баскакова (2004), Е. Грьонлюнд, Н. Оганесян (2005), Л. Роздоркіна (2007), О. Гіршон (2006), Н. Яковлева (2003), К. Рудестам (2004), С. Ліпинська (2005), О. Лебеденко (2000), О. Черемнова (2008) та інші. Дослідниками доведено, що результати, які досягаються під час занять танцювальною терапією, надають можливість психологічного розкріпачення дитини, позитивно впливають на усвідомлене встановлення меж фізичного «Я», координоване встановлення міжособистісних відносин, прояв особистісних якостей, прагнень, бажань, можливостей та вироблення адекватних способів реагування, зменшення агресії, що затримує розвиток особи, зняття м'язової напруги, що виявляється в русі.

На основі аналізу літератури визначили наступні методи танцювальної терапії, які доцільно застосовувати в професійній хореографічній підготовці: кінстетична емпатія, використання ритму, звільнення від напруги, робота з реквізитом, цілеспрямований вибір музики, кругові групові танці, техніки танцювальної імпровізації, техніка довіри.

Метод *кінстетичної емпатії* передбачає надання істотної інформації про те, як відчуває себе інша людина. Під час використання цього методу, щоб відчути, що відчуває інший, важливо приймати своїм тілом те ж положення, мати таку саму м'язову напругу, але залишатись у стані емпатії тільки на короткий час. Інакше інтенсивність емоційного переживання дуже важко «струсити» з себе, якщо воно втілено у вашому тілі [10, с. 137]. Кінстетична емпатія корисна як спосіб встановлення контакту, вона сприяє усвідомленню та прийняттю клієнтом свого тіла, своїх почуттів і відносин, розвитку рухового репертуару. При повторенні руху викладач може запитати студента, що він відчуває або думає, коли бачить, як хтось ще рухається так само, або поцікавитися, чи не викликає рух який-небудь образ.

Метод *використання ритму* являє собою спільний рух членів групи під єдиний ритм. Рухова діяльність, яка використовує ритмічні рухи тіла, такі як фольклорні танці або вправи, підсилює відчуття спільності, згуртованості в учасників групи.

Ще одним методом танцювальної терапії є *звільнення від напруги*. Людям, які затиснуті або напружені, робота з рухом допомагає розслабити незручні або затиснуті частини тіла. Іноді сильне струшування частинами тіла (як ніби струшуючи воду або пил) може призвести до вивільнення [10, с. 139].

О. Мартиненко зазначає, що для деяких дітей безпосередні відносини з іншими можуть бути болочими або страшними переживаннями, тоді з'єднанню учасників групи може допомогти *робота з предметами*. Більш того, предмети можуть сприяти прямим вираженням почуттів, коли дійсні почуття занадто лякають. Пінні м'ячики можна кинути, розламати, розчавити; подушки можна кидати і штовхати; полотна – тягнути або трясти щосили. Тримуючись за розтягнуту тканину, люди можуть відчути себе частиною групи, навіть якщо вони відчують себе зайвими в соціумі.

Робота з реквізитом викликає і стимулює природну тілесну реакцію. Так, на практичних заняттях студентам пропонуються як індивідуальні, так і групові завдання, які пов'язані з вибором та застосуванням предмету у відповідній ситуації. Наприклад, під час роботи з тканиною студентам пропонують тканини різної фактури, розміру, кольору. Вони можуть обрати ту, яка відповідає їх настрою, попрацювати з нею, вигадати та тілесно втілити історію появи в танцювальному класі, попрацювати з обраною тканиною з іншими студентами, намагаючись співвіднести вибір тканини, який пасує саме цій людині.

Можливе виконання групової вправи, спрямованої на конкретну людину, яку треба «одягнути», застосовуючи певний вибір тканин з подальшим поясненням та обговоренням. Можна застосовувати м'ячі різного кольору та розміру. Під час контактів студенти повинні працювати як з одним, так і з

декількома м'ячами одночасно. Вибір предметів залежить від завдання, яке планує вирішити викладач: співвідношення предметів з особистим відчуттям («тут і зараз»), відчуття простору, довіра іншим учасникам творчого процесу, дослідження можливості роботи з певним предметом, визначення статусу в групі співкурсників тощо. У роботі зі студентами можна застосовувати тканини, м'ячі, стільці, повітряні кульки, олівці, пакети для сміття, аркуші паперу тощо.

Цілеспрямований вибір музики. Цей методичний прийом передбачає цілеспрямований вибір музики як терапевтом, так і самими учасниками групи. К. Стантон підкреслює, що вибір музики повинен стимулювати і підтримувати вільну імпровізацію та міжособистісну взаємодію [10, с. 140].

У зв'язку з цим багато авторів (І. Бірюкова, В. Козлов, А. Гіршон та ін.) указують на особливу роль музичного ритму в груповому процесі. Так, М. Чейз вважала, що ритм є основною передумовою для координації, а спільні ритмічні переживання в групі дають відчуття причетності й солідарності [11].

Музичний супровід використовується з наступними цілями: створення настрою; виявлення стереотипів руху; для підкріплення ритмів, що сприяють виникненню певних почуттів і відносин (наприклад, ритмів, що викликають сильні і потужні рухи, що призводять до зменшення напруги й агресії); стимулювання творчої експресії та широкого використання простору [10, с. 141].

Кругові групові танці – історична первинна танцювальна форма, яка пов'язана із здійсненням обрядів у міфологічній свідомості первісної людини [10, с. 141]. Круговий груповий танець виконує наступні функції: зниження тривожності й опору; виникнення відчуття спільності, причетності; розвиток внутрішньої групової єдності й міжособистісних відносин. Коло розглядається як базова фігура, де кожен може рухатися одночасно. Варіанти використання даного методу різноманітні [10, с. 142].

Танцювальна імпровізація передбачає експеримент з рухами, які мають незвичний і неусвідомлений характер. Його результати незаплановані, непередбачені, що дає можливість для звільнення від жорстких систем значень і звичних моделей поведінки. На перший погляд, імпровізація означає тільки спонтанність творчого вираження, і для більшості людей саме в цьому полягає її цінність [7, с. 143].

Більшість технік навчання імпровізації побудовані на збільшенні чутливості до сигналів, що йдуть з тіла, – його відчуття, пам'яті, тонкого малоусвідомлюваного життя, на здатності миттєво реагувати на імпульси, що йдуть з тіла, і сигнали з навколишнього простору і, реагуючи, перетворювати їх в історію, не завжди ясну і просту, але володіючи здоровим глуздом і свого роду красою [7, с. 95].

Імпровізація – це усвідомлена спонтанність, яка визначається довірою до себе, своїх почуттів, реакцій, а усвідомленість – рефлексією, рівним ставленням, повнотою сприйняття і відсутністю «фільтрів сприйняття».

Використання технік імпровізації дозволяє з'єднувати ці часто протилежні явища і навички, набувати великої цілісності і повноти світовідчуття й самовираження.

Вправи на групову імпровізацію розвивають цілісне бачення ситуації (що важливо – в динаміці) та свого місця в ній. Багато з них спрямовані на те, щоб зберігати певний стан у мінливих умовах, і ця навичка збереження стану досить легко переноситься на життєві ситуації [11, с. 33].

Зрозуміло, що самі по собі техніки танцювальної імпровізації не є заміною терапії, якби «не доходять» до неї. Наприклад, якщо під час імпровізації я знаходжу рух, який чимось емоційно «чіпляє» мене, то в терапевтичному контексті мені необхідно з'ясувати, звертаючись до почуттів, відчуттів і спогадів, що стоїть за цим рухом, який стан, якість або історія, тоді як самій імпровізації достатньо отримати задоволення від цього руху і знайти йому місце в загальній композиції.

Методи танцювальної терапії дозволяють відбутися багатьом процесам, таким як: 1) тілесна інтеграція – відчуття того, як поєднані частини тіла і що рух в одній частині тіла впливає на все тіло; 2) ефект належної поведінки – під час заняття з танцювальної терапії це стосується зміни унікальних для кожної людини реакцій на комунікативну поведінку, тобто використання руху, щоб дістатися до повного відчуття прихованих почуттів; 3) глибинний погляд у поведінку людини – досягається, коли педагог допомагає дитині усвідомлювати те, як його рухова поведінка відображає його почуттєвий стан у даний момент або допомагає пригадати давніші емоції чи переживання; 4) соціальна взаємодія – досягається шляхом безсловесних стосунків, у які можна увійти під час заняття танцювальною терапією. У випадку окремих дітей один із цих процесів або всі вони можуть відбутися після декількох занять, у той час як іншим для цього потрібно більше часу.

Застосовуючи в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії вищеокремлені методи, ми вчимо їх краще усвідомлювати власне тіло і можливості його використання, більш відкрито розуміти світ людських взаємин, самовиражатись та навчатися чути сигнали свого тіла, йти за ними, уміти розслабитися, коли треба.

Після ознайомлення студентів з методами танцювально-рухової терапії ми надаємо їм можливість застосовувати набутий досвід під час виконання практично-орієнтованих завдань. А саме не лише обирати та проводити окремі вправи творчого характеру, а й розробляти та презентувати фрагменти занять із застосуванням танцювальної терапії для дітей різних вікових категорій.

Для цього ми знайомимо їх з методикою побудови занять. На першому етапі, що займає декілька хвилин, заняття танцювальною терапією зазвичай використовуються для розминки, що допомагає кожному учасникові підготувати своє тіло до роботи. Вправи розминок мають фізичний (розігрів), психічний (ідентифікація з відчуттями) і соціальний (встановлення контактів) аспекти.

Одним із варіантів початку занять передбачається виконання спонтанних рухів вільної форми під різні мелодії. Тут зустрічаються вправи, що включають струшування, розтяжки, розгойдування, починаючи з рук, розповсюджуються на ліктьові суглоби, плечі, грудну клітину. Ці вправи повторюються до тих пір, поки вся група не розігріється як слід.

На другому етапі відбувається розробка загальногрупової теми. Наприклад, розробляється тема зустрічей і розставань. На рівні рухів можуть «зустрічатися» і «розлучатися» окремі частини тіла.

На завершальній стадії заняття тема розробляється з використанням всього наданого групі простору, при цьому змінюється швидкість рухів і їх послідовність. Керівник або визначає характер руху дітей, або сам їх повторює. Також студенти самостійно підбирають вправи танцювальної терапії, проводять їх, розробляють фрагменти занять і надалі вони мають змогу апробації цих вправ на практиці.

Для діагностичного аналізу рухів і допомоги членам групи в розширенні їх рухового репертуару часто використовується розроблена Р. Лабаном «Система аналізу форми зусиль» за чотирма параметрами: простір, сила, час, течія.

Для студентів також були проведені лабораторні заняття в ансамблі естрадного танцю «МарЛен» ЦДЮТ м. Бердянськ, який є творчою лабораторією та базою проходження практик для студентів-хореографів Бердянського державного педагогічного університету. Так, доцент Мартиненко О.В., яка є керівником колективу, демонструвала особливості застосування методів танцювальної терапії на уроках сучасного танцю в роботі з вихованцями основного рівня навчання. Для прикладу були обрані наступні завдання: «Подаруй рух» (привітання дітей групи своїм рухом, які повторюють його у відповідь), «Дзеркало» (повторення в парах рухів, які показує дитина навпроти), «Казковий ліс» (танцювальна фантазія із заплещеними очима під музичний супровід), «Намалой музику» та інші.

Мартиненко О.В. пропонувала студентам використовувати вправи танцювальної терапії для регулювання взаємин дітей у підгрупах і забезпечення комфортної психологічної атмосфери. Прикладом можна назвати завдання «Плутанина» (визначення меж тіла, подолання труднощів у спілкуванні), у процесі якого діти, тримаючись за руки, заплутувались, утворюючи тугий вузол з людей, і намагалися вийти з цієї ситуації, ураховуючи інтереси кожного. Завдання «Наосліп» сприяло встановленню емпатичних відносин, зняттю ворожості, розвитку довіри, впевненості в собі. Під час його виконання діти ставали по парах один за одним і той, що стояв першим, діяв із заплющеними очима, а другий управляв його рухами, намагаючись відчуті межі тіла першого. Окрім цих вправ, які використовувались викладачем для показу студентам у заключній частині заняття, застосовувалися елементи релаксації, пальчикової гімнастики, обмін дітей своїми враженнями та переживаннями, малювання своїх відчуттів. Цікавим було проведення до та після заняття тесту «Якого я кольору», який допомагав виявити, як змінювався психологічний стан дитини упродовж заняття і підтверджував ефективність пропонованих студентам методів.

Після засвоєння теоретичних знань та практичних умінь розробляти фрагменти занять танцювальною терапією студентам надавалась можливість апробувати їх у процесі проходження виробничої практики. Так, наприклад, студентка 4 курсу Аліна Панькова до вступної частини віднесла привітання, де кожен вибирав собі уклін під його настрій, оголошення мети заняття та розігрів, метою якого були екзерсис біля опори, зняття м'язових зажимів та напруги, розвиток досвіду усвідомлення тіла в русі. У першій вправі діти, стоячи із заплющеними очима, починали шукати вібрацію, дрібну тряску, яка розпочиналася від ніг і підлюги та проходила через усе тіло. Після цього виконувався розігрів біля опори джаз-модерн танцю у вигляді екзерсису, до якого входили комбінації *demi* і *grand plie*, *battement tendu* і *battement jete*, *rond de jambe par terre*, *battement fondu*, *battement frappe*, *battement developpe* та *grand battement jete*. У другій вправі завдання спрямовувалися на центри, тобто

частини тіла дітей, які пересувалися в просторі. Таким чином, у розігрів було включено метод орієнтації в просторі та звільнення від напруги для того, щоб на початку заняття діти змогли розслабитися та налаштуватися на позитивну хвилю.

Студентка 4 курсу Вікторія Свеженець включила методи танцювальної терапії в основну частину заняття сучасного танцю, а саме ізоляцію, крос-переміщення, танцювальну комбінацію, імпровізацію. Обрані нею вправи, передбачали розвиток досвіду усвідомлення тіла в русі, контакту, особливостей власної поведінки, розширення репертуару рухів у процесі групової імпровізація.

У наступній вправі діти, стоячи у парах, намагалися контактувати, не розводячи долонь. Під час виконання вправи рухи пар повинні бути активними та пасивними, залежно від завдань, які дає педагог. Наприкінці пари мінялися місцями. Під час виконання вправ крос-переміщень діти мали обрати собі пару, з'єднатися долонями і переміщуватися в просторі, виконуючі вивчений матеріал. Студентка пропонувала виконувати вправи з різними партнерами, а в кінці заняття провела опитування дітей, у якому вони мали розповісти про свої враження, вдалі та невдалі контакти. Відбувалось повторення танцювального етюд «Почуття», де наприкінці кожна дитина під музику імпровізує, відображаючи свій настрій або якусь певну емоцію.

Студентка 4 курсу Аліна Соловйова апробувала в заключній частині метод звільнення від напруги для того, щоб діти емоційно розслабилися та отримали задоволення від заняття. Для цього вона запропонувала дітям поступово розслабляти частини тіла, струшуючи каплі, а в останньому завданні, стоячи в напрузі та тягнучись уверх, діти різко опускали частини тіла, починаючи з рук, після чого безвільно лягали на підлогу в зручному положенні.

Пірогова Анастасія використовувала у вступній частині заняття такі засоби танцювальної терапії: контактну імпровізацію, елементи контактного масажу та самомасажу, хаотичні рухи по залу зі зміною напрямку, швидкості,

характеру виконання (легкі-важкі, довгі-короткі), застосовувала трясіння, розтягування із заплющеними очима тощо.

Заняття із застосуванням методів танцювальної терапії проходили один раз на тиждень під час викладання сучасного танцю. Кожного разу студенти включали різні методи, наприклад, використання ритму, роботу з реквізитом, цілеспрямований вибір музики та кругові групові танці.

Аналіз результатів практики довів, що є результативність вивчення методів танцювальної терапії під час освітнього процесу, уміння оперувати методикою використання терапевтичних вправ, обирати вправу до певної частини заняття, емоційного стану дитини. Опитування колективу, у якому студенти проходили практику, виявило зацікавленість дітей у проведенні таких вправ.

Зв'язок теоретичної підготовки студентів з практикою допоміг визначити методичні рекомендації для керівників та педагогів дитячих хореографічних колективів щодо впровадження методів танцювальної терапії на хореографічних заняттях. До них ми віднесли: володіння інформацією з танцювальної терапії; упровадження її методів під час проведення занять; володіння педагогічною імпровізацією; урахування вікових та психологічних особливостей дітей; вільне виконання ними тих чи інших вправ; використання форми проведення занять «педагог-друг»; включення вправ на довіру для зняття напруги та рівня «заблокованості» тіла; застосування допоміжних засобів та реквізитів; створення позитивної атмосфери на занятті; проведення з дітьми бесіди з метою виявлення емоційного стану наприкінці кожного заняття; створення атмосфери тиші за допомогою спілкування тільки тілом.

Використання засобів танцювальної терапії в освітньому процесі дитячих хореографічних колективів дає можливість впливу на різнобічний розвиток особистості дитини за умови: розвитку фантазії, творчості; сприяння саморозкриттю дитини як особистості; створення ситуації, у якій дитина має

змогу вільно відображати свої почуття за допомогою рухів, обмірковувати та висловлювати їх; контролювати свій стан, усвідомлювати себе й своє тіло.

Отже, арт-терапія в Україні набуває популярності. Її застосування в дитячих хореографічних колективах тільки починає відбуватися, тому педагоги занурюються в суть терапії та необхідність у її застосуванні. Вимоги часу та завдання соціуму потребують включати до змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців хореографічного профілю формування компетенцій щодо оволодіння засобами танцювально-рухової терапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л.М. Теоретичні основи інновацій у контексті становлення хореографічно-педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3. С. 292-300.
2. Бебик М. А., Бирюкова И.В., Чудина Е.А. Основные жизненные темы: Методическое пособие по танцевально-двигательной терапии. Институт практической психологии и психоанализа, 2005. 285 с.
3. Валента М., Полинек М. Драматерапия. Москва Когито-Центр, 2013. 208 с.
4. Вознесенська О.Л., Мова Л.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
5. Гайструк Н.А., Нестерович О.Л., Солейко О.В. Арт-терапія: від світового досвіду до національних пріоритетів. Вінниця: Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова; 1 Регіональний центр сучасного мистецтва «Арт-Шик», 2014. 60 с.
6. Гельбак А.М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
7. Горшкова Е. В. Танцевать. Путь к творчеству. Москва, 1993. 203 с.

8. Гренлюнд Э, Оганесян Н. Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. Издательство: Речь, 2004. 412. с.
9. Грубіч Д.Ю. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 34-39.
10. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. Санкт-Петербург, 2010. 286 с.
11. Лабунская В. А., Шкурко Т. А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга. *Психологический журнал*. 1999. 31-38 с.
12. Райх В. Посмотри на себя, маленький человек!. СПб.: «Мир Гештальта», 1997. 112 с.
13. Федій О.А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. №11 (174). С. 282-292.
14. Чайклин Ш. Подход Чейс в танцевальной терапии. Журнал практической психологии и психоанализа. № 1. 2005.
15. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвосарского. СПб.: Питер, 1999. 398 с.
16. Танцевально-двигательная терапия. *Зб. наук. статей* /(статті А.Старк и К.Хендрикс, пер. И. Бирюковой). Ярославль, 1994. 274 с.

2.6. Хореодослідження як досвід творення східноєвропейського сучасного танцю

Формування сучасного українського танцю за останні 15 років стрімко набирає змісту у використанні технік та форм, що надійшли до вітчизняного виконавця в достатньо сформованих авторських техніках хореографів Заходу. У контексті культурного обміну зі східноєвропейською культурою, що має схожі історичні та соціальні корені слов'янства; спільність соціальних, політично-економічних проблем; культурних традицій; актуальним є створення платформи, на якій стає можливим пошук інтересів до взаємодії хореографічних культур східноєвропейських країн. Це підтверджується спектром фестивалів професійного сучасного танцю 2015-2019 рр., що розширив коло інтересів дослідження засобом танцю від поєднання традиційної та сучасної культур через висвітлення соціальних проблем до філософського інтересу.

Метою комунікації є пошук нових тенденцій розвитку українського сучасного танцю шляхом аналізу розвитку та спільного досвіду хореографів України та Польщі.

У вітчизняному культурологічному дискурсі сьогодення формується наукова спільнота та система науково-практичних заходів, що сприяють аналізу в області хореографічного руху: «хорологію як явище культури» розвиває та впроваджує О. Чепалов, «типологію хореографії» розглядає Д. Шариков, необхідність «критики хореографії» у пошуку формування «критично-оцінного ставлення до феноменів хореографічної сучасності... нових художньо-естетичних орієнтирів» доводить А. Підлипська, становлення та розвиток сучасного танцю в Україні 1980-2000 рр. аналізує О. Маншилін.

У розширенні авторського дослідження модерного танцю балетмейстерів Заходу ХХ-початку ХХІ ст. до розвитку контемпорарі країн Східної Європи сьогодення сфокусуємо увагу на розвитку постмодерного танцю Польщі, який

немає аналізу в українському хореологічно-філософському полі дослідження і пропонується в даній праці. Більше сказати, з творчістю сучасних хореографів Польщі та України можна ознайомитися лише на прикладі саме фестивалівних переглядів вистав, які створюються сучасними обранцями в бажанні донести ці приклади до українського глядача. Такі фестивалі об'єднуються та укрупнюють масштаби події: «Miedzynarodowe spotkania teatrow tanca»-2017 (Польща, Люблін, Інституту Адама Міцкевича), Міжнародний фестиваль «Простір танцю»-2018 (Україна, Київ, здійснений у співпраці Інституту Адама Міцкевича, Totem Dance Group, Київського академічного Молодого театру та PostPlayТеатру, за підтримки Українського культурного фонду, організатор Олександр Маншилін), Zelyonka Fest 2015-2019 (Україна, Київ, організатор Антон Овчинніков).

Український фестиваль «Простір танцю» є частиною проєкту «Terytoria choreografii», що триває з 2016-го року і географічно охоплює Центральну та Східну Європи. Цей проєкт зібрав професійні колективи Польщі, України, Вірменії. Спектр тем, що турбує митців цих країн, фокусує увагу українського глядача на трьох напрямках: тема соціального насильства, тема поєднання традиційної та сучасної культур, тема філософського еротизму, які охоплюють спектр проблем сьогодення всіх верств населення. Творчість Аурори Любос, Янки Рудзької, Славоміра Кравчинського й Анни Годовської виявляє ключові тенденції сучасної хореографії Польщі як з точки зору форми, так і з точки зору змістовного наповнення, транслює вихід за рамки табулювання меж дослідження та оприлюднення в європейському культурному просторі. Українські хореографи запропонували вистави на фундаменті провокаційному та соціально гострому. Розглянемо запропоновані теми у виставах польського та українського виконавця.

Вистава проти насильства «*Ласкаво просимо*» є лакмусовою реакцією Аурори Любос (Польща) на проблему неприйняття біженців на територію Польщі. Не кожному по силах брати тягар болі страждалих. Навіть вдруге

дивитися вистави Аурори Любос важко. Але вона знаходить в собі енергії, щоб переживати пласт за пластом занурення у випробування соціальних жахів. Сам на сам, із середини проблеми, виходить вона на питання міжнародного масштабу, звертаючись до глядача за відгуком душі: *«Мене цікавить сама ситуація конфлікту, і як може людина зі «старої доброї Європи», відчуваючи себе в безпеці, байдуже ставитися до тих, чия реальність – це боротьба за фізичне існування?»*

Аурора Любос – незалежний художник сучасного танцю Польщі та Британії, автор кількох потужних оригінальних персональних виступів, у яких, серед інших тем, виступає проти домашнього насильства, і саме цю тему вона виносила до українського глядача два роки тому на фестивалі Zelyonka у Перформансі «Дії» (ACTS), який став активним провокаційним ключем до дверей, за якими відбувається домашнє насильство: «Перш ніж зробити шоу, я проводжу багато часу на дослідження. В «ACTS» зібрані справжні історії здебільшого жінок та дітей, які стали жертвами насильства в сім'ї. Це було через майстерні, листи. Я багато читаю про предмет і будую структуру шоу на психологічній схемі домашнього насильства» [особисте листування]. Процес насильства перформерка передає через дії, які є результатом свідомого визнання жінки жертвою: «демонстрація червоних стиглих рук, сльози під час ручного прання дитячих речей, написання прикладів насильства саморуч на стінах» [2]. Аурора взяла на себе програвання психологічних ролей і продумано проводила лінії: *«Жертва насильства; транслятор насильства над собою без зовнішніх дійових осіб, що іноді нагадує мазохізм; тиран у використанні засобів насильства над глядачем у вигляді пропозиції: піднесення горілки й шматочка тістечка»* [2] – глядач ніяковів і декому було важко зробити особистий вибір: «В актах розглядається коло насильства та його три етапи: коло в сукні, коло випростання та повторення його в цілу структуру. Я також багато думаю про зображення, що збігаються таким чином, що одне

зображення, яке ви можете побачити наступного разу, відкриється вам з другої точки зору на більш складну картинку» [особисте листування].

Синкретизм соло-виконання передбачає використання засобів різного формату: майже весь простір майданчика займає спідниця, на якій написано тексти реальних історій домашнього насильства з дослідження реальних листувань з людьми, котрі були в колі насильства сім'ї; прання, що голосно капає на підлогу, немов плаче сльозами і матері, і дитини; пляшка горілки на підлозі, хоч і закрита акцизною маркою, немов наповнена цими водою-сльозами, яку потім і використовує Аурора як засіб насильства над глядачем і сама стає тираном, довго дивлячись у вічі глядачам, не відходячи, поки запропонований келих буде прийнятий ними...Лише поодинокі не приймали цю чарку. А ті, хто приймали, що мали на увазі? Що святкували? Чим допомагали? Чи то було недостатньо серйозне ставлення до напою, чи то ситуація не здалася глядачу прозорою?

Транслявало картини зовнішнього насильства відео з гавканням здоровезного собаки в лице Аурори, де лише залізний ціпок утримував його від одного сантиметру до укусу в обличчя, собака бризкав слиною у вічі жінці, яка внутрішньо інстинктивно зжималася в суцільний комок тремтячих нервів вже без сліз, бо вони в таку мить застигають від жаху. «Трансляція напружується відеокадрами самознущання, як-от: вливання соку лимона до свого рота, вигравання із лезом ножа біля свого обличчя... Жертва з червоними намальованими сльозами та білими паперовими бровами, мов сніжинками, зробленими у дитинстві своїми руками, циклічно набирає кількісні кола кімнатою» [2]. «Щоб вийти з кола сліз та плачу, жертва кричить що є сили, кричить демонстративно, дивлячись у вічі глядачеві», і це намагання на фізичному рівні вийти за допомогою, вийти зі свого тіла і дати навколишньому простору крик про страждання... але це є бажанням, щоб хтось прийшов і припинив все, щоб знову таки проявив волю зовні, замість неї... Крик – ознака безсилля, він може викликати нове насильство задля припинення крику... і в

такому стані людина не може докричатися до себе сильної, до себе такої, яка може сама себе врятувати. Жінка «своєю рукою зриває важко випрану дитячу білизну. І ось тут ми бачимо продовження циклу, який не переборола її любов до дитини, циклу, у якому насильство породжує насильство: випрану дитячу білизну жінка кидає на вологу брудну підлогу» й переходить на сходинку нового насильства – насильства над собою, тому що докори внутрішнього обвинувача, як, наприклад, синдром вини матері, синдром мертвої матері, перевищують у силі своїй усі зовнішні пресування, а вийти з них набагато важче. І тоді йде «заїдання», ще гірше, «запивання» проблеми та відхід від дійсності, від реальної дії задля спасіння. «Після курсування зі склянкою горілки навколо глядача з німою пропозицією скласти компанію; а потім попід стінами й вікнами, вальсуючи зі своєю склянкою напою, який випиває, вона віддає увагу глядачеві у запрошенні створити їй компанію до вживання алкоголю. Дехто приймає запрошення і навіть заїдає солодким, дехто не приймає горілчаній діалог» [2].

Ще однією спробою фізичного вивільнення стає звернення через слух до гармонії – глядач та «жінка чує, що з різноманіття акордів до неї відзивається тільки одна знервована нота, наче офіційний гудок тривоги» [2]. Вона починає рух, який не стає танцем, обертання лише спутує величезною спідницю ноги жінки, вимальовуючи естетичну зовні картину людини, яка красиво звиває себе проблемами, написаними на одязі чорним по білому... Плаття повільно закриває її в середині майже всю. Залишаються вільними голова і руки, які не втратили краси руху...вони розстібають гудзики плаття, даючи змогу переступити його і вийти, вивільнитися. Воно залишається на підлозі, але не знімає з неї тягар своїх невіршених проблем. Руки намагалися розвести проблеми, але ті залишилися в голові... Щоб перервати цикл насильства, треба зрозуміти, що в умовах героїні наочно є дві моделі поведінки – модель жертви і модель тирана (обидві існують в парадигмі жертви). Аурора, хоча і транслює намагання вийти за коло, але потрапляє з однієї моделі в іншу, і в обох

випадках це жертва. Лише в останніх кадрах вона пропонує відео, де звертається до спогадів свого дитинства, кадрів, де є натяк на щастя і свободу дії, де погляд дівчинки призиває сили з'явитися. Діти на відео – це син та донька перформерки. Силами свого емоційного поля та поля своїх дітей вона вимальовує тонкий промінь, кличе глядача до свободи, пропонує номери телефонів центрів допомоги, але це вже після перформансу для тих, хто посмів зізнатися собі, що є жертвою, що треба йти далі до виходу через сором і страх.

У перформансі «Ласкаво просимо» Аурора виходить з внутрішнього образу жертви до особистого (внутрішнього) та публічного (зовнішнього) образу *рятувальника*. Може це її місія самовивільнення. В особистому листуванні Аурора відкриває: «Я радію, що це було інакше. Першим я зробила живий спектакль з води. Як мені здалося, цього недостатньо, тому потім зробила шоу. Що більше сказати про цю тему? І так, я сама готую всі предмети. Для мене вони більше реальні, і я відчуваю сильний зв'язок між об'єктом і мною. Я намагаюся побудувати простір, який знайомий мені як виконавцеві, що стає моїм і вашим – аудиторії вітаються в моєму справжньому домі з реальним предметом та реальними емоціями» [особисте листування].

Перформанс «Ласкаво просимо» Аурора транслює як погляд на проблему імігрантів. Він стає пластичним інформаційним повідомленням, дорівнюється повідомленням ЗМІ про біженців на словенсько-австрійському кордоні. Це портрет-спостереження, точніше колективне враження трагічних нещасних випадків на острові Кос, де Аурора була волонтером у таборі біженців, бачила, як тонуть люди, рятувала... Відео та звуки води, які були записані з місця події, знайшли підстави для експозиції виступу, тривоги додавали звуки справжньої рації, яку кілька разів налаштовує Аурора між рятуванням людей, або того, що від них залишилося – ганчіркові люди без голови зростом з чоловіків, жінок, дітей, немовлят. Урятованих вона дає тримати глядачам – кладе на коліна, дає колисати...Сама лягає в плями на підлозі, наче обіймає їх та вбирає собою, забираючи той біль, якого ці тіла вже не відчувають, цей біль залишився, щоб

живі зменшили його для живих... глядачі ковтають сльози. Таких «біженців із тканини і тирсу» Любус завозить до Польщі: «першу версію перформансу було здійснено у Сопоті в жовтні 2015 року в день солідарності з біженцями. Цей твір, названий «З води» (Out of the water), був коментарем до сюжету з новин: про мігрантів, що помирають у морі, та, водночас, спробою ці далекі-близькі образи перенести в оточуючу повсякденність. Посеред осіннього балтійського пляжу артистка заходила в крижане море, «евакууючи» звідти цілі родини «ганчір'яних людей» (вони ж були використані в київському перформансі)» [інтерв'ю з організатором фестивалю «Простір танцю» 2018 О. Маншилінім].

«Мене цікавлять люди, які прагнуть утекти від війни, конфліктів, пригнічення, смерті, голоду. Мене цікавить конфлікт, небезпека і страждання... Мені цікаво думати про життя», – влучно скандує Аурора тихим голосом, іноді мовчазними губами, іноді вибухом відеоряду, іноді розбиванням червоного гранату біля ніг глядача, наче вибухом крові. А глядач відповідає глибоким поглядом або затриманим подихом, деякі виходять, не в змозі стримати емоції. Залишаються відгуки: «Ми можемо випробувати індивідуальні долі, але є «культурна потреба»... Добре, що існує Аурора Любус, яка стає нашою совістю».

Перформанс «Дії», у якому авторка піднімає на розголос проблеми домашнього насильства, мав зворотній зв'язок у вигляді допомоги тим, хто знайшов у собі сміливість звернутися за порятунком у центри, указані Ауророю на прайслистах. Перформанс «Ласкаво просимо» дозволяється владою в Польщі. В Україні він був прийнятий відкрито й емоційно.

Аурора глибоко сприймає проблеми, над якими працює: «Нелегко вийти з тем. Вони залишаються зі мною довго. Зображення, реальні історії та люди, з якими я маю зв'язок під час виступу, іноді йдуть як ретроспектива. Але це є робота, яку я сприймаю» [листування].

«Багатоголосся» (*Wielogłos*) – композиційна ідея Йоанни Леснеровської та Януша Орлика. Вихідною точкою проєкту є музична концепція поліфонії –

багатоголосся як складу інструментів та закону побудови твору, а в даному синтезі ще й музичних стилів. Концепція підкріплюється біографічним багатоголоссям ікони сучасної хореографії Польщі Янки Рудзької (1916-2008 рр.), а саме її ідеї детального вивчення джерел культури, що отримала нове життя в проєкті *Wielogłos*. Багатоголоссям є зустріч чотирьох культур – Бразилії, Польщі, Вірменії, Грузії (виконавці саме цих країн входять до складу групи) і перехрестя пластичних традицій (бразильська самба, польський оберек, вірменський кочарі та грузинський перхулі). Зіткнення живих людей, які, крім танцювання ритмів, починають звучати голосами, стає в чистому вигляді демонстрацією багатої кількості голосів, які хоч і не є академічними або професійними, але є щиро людськими голосами, що втручаються у текст рухів. Можна навіть припустити, що це гарний тренінг для вокалістів та акторів у вивільненні тіла і добрий досвід танцівника у використанні голосу. І це дійство залишилося б тренінгом, якщо б авторка як драматург і автор партитури світла не використала б кольорове багатоголосся світла, що стало кульмінацією синкретичного дійства, зробило його динамічним, амплітудним, навіть об'ємним. «Спостереження за хореографією аналогічно перегляду калейдоскопа, за винятком того, що змінюються фігури, які формують людські тіла. Це і приносить з собою змінні емоції: має меланхолію і силу, мир і енергію, а іноді і запам'ятовування, і перехід», – ділилися емоціями виконавці.

Бездоганний музичний ряд Януша Орлика – багатоголосся перетинів техно та етно ритмів – зробив твір гідним сценічного життя. Танець триває 40 хвилин без перерви. Не зупиняючись ані на мить, танцівники обирають темпи руху згідно мізансценам. Перші 20 хвилин монотонного достатньо швидкого поодинокого танцю, схожого на хаус, але без розвитку кроків, здається нікуди не веде. «*Wielogłos*» дає мінімалістське уявлення потоку нового танцю як саме способу сучасного життя. Але влучним вибухом стає використання традиційного мистецтва, що дало новий ґрунт мистецтву сучасному. «Народні танці часто складаються з простого кроку... та цінні переходами: танці в парах,

де один тримає партнера за лікті й крутиться навколо; танцюючи в нескінченності кола або танцюючи в лінії – половина лінії, що «стрілкою» йде, як годинник. Тут немає місця для індивідуальних виступів, ось група з різними голосами – як в поліфонії – але в гармонії» – доводять артисти. І це надає якості твору в плані оживлення пластів двох світів – минулого та сучасного. Саме це стає втіленням авторської ідеї Я. Рудзької: «Танцюристи не дають нам реконструкції своєї долі, не дають дешевих наслідувань. Вони використовують поєднання традиційної та сучасної культури» [анотація до вистави]. Доказом цього і стала лінія, у яку крок за кроком вбудовувалися окремі особові щеплення зі своєї ідентифікації до спільного руху-жесту. Лінія хореографічного малюнку динамічно переростала в коло «проти сонця», де навіть маленький жест набуває колективної сили. Сорок хвилин безперервного руху завершувалися його прискоренням.

При підготовці та реалізації проект «Багатоголосся» включив складові, запропоновані Я. Рудзькою: заняття з анатомії, естетики, музики, теорії культури і мистецтва. Такий метод роботи з музикою, тілом і контекстом є багатограним та універсальним. Візуальна формотворча легкість наповнена глибинним змістом.

Київські фестивалі сучасного танцю знайомлять українського глядача з роботами Славоміра Кравчинського і Анни Годовської вже кілька років. Наприклад, Zeloynkafest 2017 надає зустріч українського глядача з соло-перформансом «Ніжинський. Свято сновидінь», який поєднав епохи балету й контемпорарі «Атлетичний Томаш Вигода не намагається перетанцювати Вацлава Ніжинського». Автори ґрунтують свої лінії на щоденниках Ніжинського і глибокому дослідженні його душевного надриву. «Маскулінний Томаш уникає стрибків, виконуючи континентні м'які рухи-перетікання, що нагадують інтелігентну, навіть фемінну ніжність, яка миттю переходить в низку цікавих обертів, гордовиту звабливість спокусника й більше, раптом наповнюється чистотою і вірою в своє неземне призначення, народжуючи в

цілому невимушену пластику вільної думки бунтарства і революційної еволюції балету» [3]. Двадцяте і двадцять перше століття мають перехрещуватися через відтворення внутрішнього стану людини-генія. «Знаковий стрибок Ніжинського в техніці класичного танцю став приводом звернутися до внутрішніх світів генія танцю» [3] і не тільки стрибок. Мінливість думки на переході від стану до стану: «Ніжинський – квітка, геній тонкої чуттєвої натури, який мав потребу в розумінні та духовній підтримці» [3]. Томашу пощастило входити до образу за підтримкою своєї психологічної зрілості та ґрунтовної бази С. Кравчинського та А. Годовської, які знайшли один одного у співтворчості з 1999 р. Важливішою частиною їх роботи вважається дослідницький проєкт «Танець сновидячого тіла», ініційований під час резиденції А. Годовської в Національному центрі в Парижі 2005 р. Шляхом творення вони обрали шлях поглиблення у сновидіння і досвіди попередників через вибухи проживання «тут і зараз». Методика роботи творчої групи передбачає максимальне використання ресурсів несвідомого й упровадження їх у танець/фізичну дію/сценічну образність. Використання концепту «сновидячого тіла» базується на ідеї Юнга та дослідженні Арнольда Мінделла з власним емпіричним методом встановлення зв'язку між досвідом тілесних симптомів і нічними сновидіннями та використання каналів сприйняття в практиці театру і танцю [анотація до вистави].

Перехід від «сновидячого тіла» до «внутрішнього досвіду» через філософські тексти Жоржа Батая розкриває вистава філософського еротизму «Батай і світанок нових днів», показана на фестивалі «Простір танцю» 2018 р. Головними темами ранніх творів філософа Ж. Батая «Література і зло», «Ненависть до поезії», «Історія еротизму», «Історія ока» є містицизм, насильство, еротизм; твори II Світової війни: «Мадам Едварда», «Винний», «Смерть», «Лабіринт», «Небесна блакить» мають іншу якість, але романом його головного філософського дослідження є «Внутрішній досвід». Саме «внутрішній досвід» відбито в пластичних текстах вистави «Батай і світанок

нових днів», створеного С. Кравчинським, Г. Годовською та шістьома перформерами-дослідниками снів і дійсності, геть позбавлених обережності в рухах та проживаннях *undeground dance*: «Під внутрішнім досвідом я розумію те, що зазвичай називають містичним досвідом: стан екстазу, захоплення, щонайменше, хвилювання думки» [1, с. 13]. Але не дивлячись на свободу пластичного рішення польський «Батай» став пластичним цензором прози Батая: «Нервовість рухів у цій виставі – зовсім не ознака істерії, навпаки – результат медитативних занять. Режисер уникає хореографічної «красивості», робить акцент на рухах афективних. Чергування імпульсивних і, навпаки, занадто млявих, розмазаних рухів чітко промальовує рух думки Батая. Парадоксальна філософія плавно перетікає в танець. Танець стає її продовженням і, водночас, оголенням її драматичної природи» [5]. Пластично відображено весь спектр шкали емоційного тону від Батаєвського: «Якщо, нарешті, поглянути на історію людей, на історію кожної людини – поглянути на них як на історію втечі: спочатку від життя, це гріх, потім від гріха, це довга ніч, наповнена ідіотським сміхом, в самій глибині якої туга» [1, с. 76] – до бажаної безтурботності – «Повністю ми оголюємо себе лише тоді, коли без найменшого лукавства йдемо назустріч невідомому... невідоме вимагає безроздільного панування» [1, с. 21].

Пари почали діалог ще до появи глядача в залі. Глядач почав заповнювати залу після дозволу режисера, коли дійство на сцені вже відбувалося – спокійне, наче втомлене переступання трьох пар, немов дискотека-медитація після напруженого робочого дня. Кілка хвилин тихого мерегтіння ледь помітного руху, але вже тут набирає напруги невдовзі неочікуваний розвиток: «відрізкові» коливання один до одного першої пари іноді набирали неймовірної швидкості, дрібні свінги другої пари поступово набували такої амплітуди, що давали скажене коло тілом партнерки, стокатові релєве третьої пари несподіваним вибухом викидали партнерку вгору, прагнули екстремуму без зазначення верхньої межі, бо вона не мала значення... мали

значення несподіваність та швидкість підсвідомості і здатність її до зміни, яку саме вона і викликає. Артисти перетворювалися саме на стан, у якому перебували їх герої і поверталися в себе: «... «повернутися в себе» зовсім не означає усамітнитися, це означає стати місцем повідомлення, сплаву суб'єкта з об'єктом [1, с. 28] – «Дух оголюється» після припинення всілякої розумової діяльності [1, с. 34]... Внутрішній досвід – це викриття спокою, це буття без відстрочки [1, с. 92]»

Перший відвертий і зухвалий монолог на межі цензури. Чоловік вивертає нутроші через позиції, суглоби, власноруч виводить «ірокезом» волосся, угвинчується з рівня в рівень, виконуючи «па гага» і провокує чужу тендітну жінку, яка приймає виклик, але «дує за волосся», повертає шкалу її емоційного тону від зухвалої зацікавленості до заціпеніння у приниженні.

Другий чоловічий монолог силових партерних варіацій пересікає межу цензури оточуючих. Чоловіки дозволяють собі «удари презирства», невдале напівоголення осміяно: «Коли ти в розпачі, важко залишитися цілим» [1, с. 77]. Демонстрація драматизму хворих бажань хоч і загострює стан героя до жертви, але повертає до кола спілкування поверненням через сміх: «Якби ми не вміли драматизувати, ми не вміли б сміятися, а сміх завжди напоготові, завжди готовий кинути нас до нового сплаву, залишити на свавілля вже зроблених помилок, і цього разу без аніякого авторитету» [1, с. 30].

Третій чоловічий монолог надав психологічного роззброєння з переходом в екстатичний дует. Почергові (його/її) екстази-катарсиси, досягали повного відключення сили і свідомості: «Ті, хто не знає, як земля йде з-під ніг, хто дотримується розсудливих максим, якщо б вони дізналися, що від них нічого б не залишилося, крім абсурдності і молінь [1, с. 82] – досвід не має іншої мети і турбот, крім самого себе» [1, с. 23].

У кульмінації, у катарсисі екстатичного вивільнення кожен з цієї дев'ятки (автор-філософ, автори-постановники, актори) знайшли свій несамовитий захват в емоціях, вигинах і звиваннях, стрибках, криках і обертанні волосся,

перекатах, спіралях і падіннях: «Тобі не стати дзеркалом несамовитої реальності, якщо ти сам себе не розірвеш на шматки» [1, с.182]. Фінал вивільнення привів глядача до катарсису і може в цю мить сперечався з Батаєм: «Сили, що працюють над тим, щоб нас руйнувати, в нас же знаходять настільки вдалих – і часом настільки шалених – посібників, що відійти в бік від цих сил не так просто, хоч як би до того не примушував інтерес. Ми приречені віддавати частину себе «вогню на відкуп»» [1, с.183]. Музика Петера Личковського з реміксами та живим звучанням утворювала органічний тандем духу, думки, відчуття, візуалізації. Автори і артисти довели, що, не дивлячись на складний процес занурення до течії руху цієї лінії дослідження, їм вдалося виходити на відчуття щастя та катарсису і приводити через них глядача.

У жанрово-стилістичному аспекті вистава С. Кравчинського і А. Годовської «Батай і світанок нових днів» стоїть на позиціях вистави й перформанса, актора наділено можливостями перформера у зануренні до сфери підсвідомого, але вистава не перетворюється на перформанс або хеппенінг завдяки досвіду акторів, що володіють мистецтвом синхронізації свідомого й підсвідомого у проживанні певного явища в режимі відведеного часу. Гендерний тандем режисера й хореографа С. Кравчинського й А. Годовської виявляє ключові тенденції сучасної хореографії як з точки зору форми, так і з точки зору змістовного наповнення, виводить проблему за рамки табулювання меж дослідження та оприлюднення у формі вистави, доказово доводячи необхідність саме теоретичного підґрунтя, проведення дослідження на етапі творення, підкріплення його практичним експериментом або техніками-тренінгами емоційно-фізіологічного начала з подальшим використанням напрацювань та логічних структур руху та сюжетної лінії на етапі втілення образу.

Сьогодні доводиться визнати, що ми живемо в період «розбудови» сучасного українського танцю, для чого й формуємо поле потенційного зростання сучасного хореографа. Представлені українські роботи «Анігіляція»

та «СОС» (сповіщення осмислені спекуляції) формували претензії на провокативному дискурсі.

«Анігіляція» як хід-спостереження – хореографія і виконання Ярослава Кайнара, режисер Кристина Шишкарьова.

Назвою вистави автори обрали науковий термін. Це провокує глядача? Безумовно. Провокує глядача на наукове сприйняття теми, або синхронне з героєм дослідження проблеми, або бажання зрозуміти значення цього терміну через події вистави. Автор ставить себе на позиції трансляції твердого наукового поняття «анігіляція». Приєднуюся до процесу на паритетних началах, діставши з шафи свій перший диплом фізико-математичного факультету, згадуючи, як вчили нас думати, а не запам'ятовувати формули. Пропоную вдатися до усвідомлення терміну, а саме поринути в дослідження фізичного процесу, який став фундаментом соло-вистави (що теж є провокацією з боку трансляції обраного поняття, яке передбачає взаємодію і перетворення).

Отже, анігіляція – взаємодія елементарних частинок і античастинок, унаслідок якої вони перетворюються в іншу форму матерії – поле. Наприклад, електрон-позитронна анігіляція – це перетворення електрона і позитрона в пару фотонів (фотон є носієм поля). Спостерігають і зворотний процес, який називається утворенням пар, наприклад утворення з фотона (поля) пари – електрона і позитрона.

Анігіляція показує перетворення частинок однієї форми матерії (речовини) в іншу форму (поле), відповідно до основних законів природи – збереження енергії і збереження імпульсу.

Проведемо дослідження у виділенні ключових слів:

- взаємодія;
- перетворення в інші форми матерії (речовини) в іншу форму (поле);
- позначення реакцій;
- утворення з фотона пари – електрона і позитрона;

- закон збереження енергії;
- закон збереження імпульсу.

Шукаємо присутні ознаки з кінця списку.

Закон збереження імпульсу. Техніка сучасного танцю побудована на законі збереження імпульсу, як у фізиці. Ще точніше сказати – на усвідомленні інформації, що цей закон діє й що ним можна користуватися. Тепер хто знає, той усвідомлено користується, а хто не знає, намагається ігнорувати закони природи, виконуючи трюки як демонстрацію нехтування природними силами, а ще гірше – намагатися приборкати сили природи. Але ж ці закони збереження мають загальний характер – їх можна застосовувати не тільки до механічних явищ, але й взагалі до всіх явищ природи (звісно на наших рівнях швидкості). Закони збереження не залежать від природи й характеру діючих сил. Тому за їх допомогою можна дійти до ряду важливих висновків про поведінку механічних систем навіть у тих випадках, коли сили залишаються невідомими.

Досвід хореографів ХХ ст. у дослідженні засобів утворення руху взагалі став актуальним для відтворення «Анігіляції» в руках Ярослава Кайнара: разом зі своїм героєм він перевіряє роботу особистих суглобів, здатність стояти, танути, твердіти, переступати, зупинятися, обертатися, балансувати, стрибати, винаходити нові для себе рухи і навіть усвідомлення такого нового стану як «спітнілий лоб»... Така анігіляція ваги в теплообмін...

Навіть якщо ми не пригадуємо законів фізики, то прийоми роботи з тілом самі нагадують про внутрішній і зовнішній імпульс та імпакт, роботу з вагою, яка так швидко відправляє нас до закону збереження енергії.

Закон збереження енергії у фізиці – принцип, згідно з яким повна енергія замкнутої системи зберігається впродовж часу. (Чому замкнена система? Бо їй ніхто не заважає. Працює сама).

Так і герой...він працює сам, вивчає, простір і ніхто не заважає йому.

Герой під час вивчення атмосфери й себе в атмосфері замерзає... (чи то перетворення в інші форми матерії), але не те, щоб все навкруги замерзло, не

те, щоб йому страшніше, ніж спочатку і кров захолонула у м'язах, адже йому стало мало себе, своєї енергії чи своєї пристрасті до існування не вистачило.

Знаходиться ще одна субстанція... велика тепла шкіра... її не треба й шукати – все приходить само мав матеріалізація думки. Шкіру герой тягне до себе й на себе. Вона вкриває його, наче поглинає. Це перша й єдина взаємодія. Вона займає достатньо багато часу на дослідження героями один одного. Може це саме хімічна реакція? Глядач чує дихання, бачить невелике коливання субстанції. Амплітуда коливань невелика, але темп коливань змінюється – або прискорюється, або зовсім зупиняється і раптом знов прискорюється. Інтерес глядача підігриває очікування... Якщо це акт сексуальний (а саме утворення з фотона пари – електрона і позитрона) – хтось може народитися... Хто? Якщо це стримана боротьба, то хто переможе, хто вийде з-під шкіри? Чому глядач очікує? Бо взаємодія, будь-яка, навіть притаманна процесу анігіляції, передбачає результат, тобто змінення героя.

Енергія не виникає з нічого і не зникає в нікуди, а може лише перетворюватись з однієї форми на іншу. Через цей закон неможливі вічні двигуни. Закон був відкритий незалежно для різних видів енергії багатьма вченими, серед яких Готфрід Лейбніц – для кінетичної енергії, Джеймс Джоуль – для внутрішньої енергії, Джон Пойнтінг – для електромагнітної енергії.

Так само в сучасному танці цей закон починає використовувати Дорис Хамфри (продовжувач Хосе Лимон), свідомо працюючи з кінетичною та потенційною енергією, інерцією, вивільненням енергії, вивченням принципу «падіння і відновлення», взаємовпливу тіла людини і сили тяжіння. Тріша Браун досліджує біомеханічний рух, роботу з вагою, знов таки інерцію, але тепер інерцію взаємодії в парах та групі виконавців. Мерс Каннінгхем, Анук Ван Дейк продовжують дослідження на техніці класичного танцю ...

Герой виходить. Глядач не розуміє, що з ним трапилось. А герой? Візуальних змін не сталося... Хоча може він відпочив, може зігрівся, щоб знов вивчати себе на цій планеті?... І він знов вивчає можливості руху: знов

перевіряє роботу суглобів, здатність стояти, танути, твердіти, переступати, зупинятися, обертатися, стрибати, винаходити нові для себе рухи.... Чому він робить це знов ? Тому що бачить атмосферу інакше, більш рішуче? Чому проходить подібні випробування, які вже проходив? «Не зайшло» з першого разу? Не знає, що шукає?

І все ж винаходить! Наприкінці винаходить новий стан як стрибок у глядача, стрибок, який за мить переривається зникненням світла і зникненням героя. Готовий він вийти до життя на цій планеті? Готова планета прийняти його?

Дві кульмінації – шкіра та стрибок анфас над рампою. Чи є відповідь на анігіляцію?

Є процес, результат якого глядач не бачить, бо немає в героя «нутра», він тільки-но розтікається розфокусованим поглядом на пошук себе:

- є акт – немає потомства, але процес анігіляції передбачає саме перетворення (ще й конкретного фотону на електронно-позитронну пару – одного на двох – кількісно якісна зміна, яку виявилось важко вирішити засобами сольного руху);

- є простір – немає крапки, немає енергії для вибуху саме анігіляції;

- є зовнішнє – немає внутрішньої сили погляду у всіх його змістовних наповненнях.

Що хоче взяти цей інопланетянин? Але ж в нього немає нічого, щоб дати.

Тільки знайдена шкіра, що стала «місцем дихання» як підкреслення зовнішнього та внутрішнього світів, приховала від глядача факт, що життя все ж таки було.

Було життя, яке не вийшло за межі «шкіри – даху/будинку/затишку», майже зникло в точку.

Тільки в останню мить, перервану зникненням героя, у його очах проблискує якесь існування... На що перетворюється герой під час анігіляції? На зникнення героя? На темну крапку?

Істота у просторі Всесвіту – непомітна точка, але й людина буде точкою, поки не зрозуміє, що саме вона – то є і точка, і простір, і Всесвіт.

І якщо для фізика точка – це тіло, розмірами якого можна знехтувати, то для математика, хоча точка і не має розміру, з цієї точки виходить промінь, складений з нескінченної кількості точок, це лінія, яка починається саме в точці і триває до нескінченності. Наше тіло, як всі тіла, складається з точок. І хоч для Всесвіту ми билинки, але ми і проміні, які посилають енергію з кожної точки саме у Всесвіт. Про це французький філософ, письменник, фізик, математик. XVII ст. Блез Паскаль: «Людина тільки очерет, найкрихітше з усього існуючого, але очерет, який мислить. Крапля води може вбити його. Але він все ж буде вище своїх убивць, бо він може усвідомити смерть. Отже, вся наша гідність у думці», у думці та дослідженні.

«СОС (сповіщення осмислені спекуляції)» хореографія Олександра Андріяшкіна (Росія) у виконанні Buchok ART Family, (Україна) – чиста усвідомлена провокація.

Біжи! Чи все ж краще думати?

В експозиції Слава Buchok (той, хто у фіналі бажає танцювати колискову для глядача) виконує абсолютно активний амплітудний хореографічний текст, який активно читається: стрибки вздовж підлоги, наче відштовхуючись від стіни, стрибки й обертання з бігом на животі, стрибки, наче викид кита з води і пірнання у воду або навіть в ополонку. Все це з вільно зухвалою подачею у супроводі героїчнішої музики – саме в яблуко! І цим обмежується тілесно-рухова активність вистави, а після серії обертів на знімання піджака, сорочки, штанів починаються тексти слів. Але герой не знає ... вірніше вдає, що не знає про те, що слово на сцені є таким саме активним елементом, як і рух (слово несе сенс, має бути виразним, усвідомленим – все як із рухом):

– наш Герой говорить, не надаючи значення якості вимови слів: «так і мистецтво не стане вільним, поки у нього є причини соромитися зв'язку з життям»;

- інколи його не чути, як не чути деякі слова його партнерки;
- інколи він довго відмовчується, робить вигляд, що згадує слова (але мовчазні маніпуляції з мікрофоном цілком влучають до теми спекуляції – слово за слово, мовчання за мовчання).

Може, за цим якість хореографічного тексту його партнерки (Аліни Buchok) стає рівною потужності його дикції? І він ставить запитання:

- це що, танець відправленої СМС?
- а, це твій такий новий танець?
- а ти цю зараз танцюєш те, що вмієш або те, що дійсно хочеш?
- як думаєш, зараз твій танець скоріше швидкий або скоріше не дуже? Ти могла б його прискорити? Ти корду танцюєш, ти бачиш інших людей? Тобі б хотілось, щоб їм подобався твій танець?
- ти можеш дихати? Ти можеш рухатися чіткіше?

Дійсно, хочеться звук чіткіший, чіткіший якісний рух та влучне, готове до руху тіло. Але вони разом навмисне починають невиразно діяти! І, я передбачаю, все заради того, щоб показати безглуздість безлічі наших очікувань, спекуляцій у байдужості спілкування і байдужості до руху:

- називають один одного різними іменами: Кріс, Карл, Адам...
- обидва не розуміють, чи правильний їх танець? І якщо ні – де правильний?

Раз за разом повертаються до Вагнера (або до його музики), але чують іншу. Вагнер стає для них камертоном, відправною точкою, з якої починається «розбір» кожної наступної теми: стосунки, мистецтво, думки про високе або низинні бажання.

Спілкування через прочитування картонних «карток-смс» великого розміру, які хтось невидимий відправляє на сцену, щоб задати теми, теж виходить спекулятивним, бо виконавці все ж таки розказують глядачеві, що на картках нічого не написано (але це не знижує цікавого лейтмотивного ходу вистави). Навіть надає визрівання та загострення конфлікту відносин між

виконавцями й автором (якого ніхто не бачить, але присутність якого наголошується), бо перші перестають розуміти, що вони роблять на сцені і приходять до стану приниженості, бо не створюють дійство, а лише вдають, що мають відношення до його створення.

Якою є мета Buchok ART Family? Краще пізнати один одного через сцену? Чи врятувати картонну людину з ланцюгом та величезною гирею на нозі, що дає змогу привернути увагу глядача до проблеми спекулятивного спілкування у XXI-му столітньому випробовуванні людства.

Не зважаючи на те, що ми всі вдаємо вигляд загального благополуччя, прийшов час помітити проблему: чи не є все це однією великою спекуляцією? – Є. Виконавці, власне, цього й не приховували: «як часто в театрі ми відчуваємо почуття сорому? За себе, за людей на сцені?» - декламують вони.

Однак глядача теж було втягнуто до спекулятивної участі у виставі – кожному глядачеві було запропоновано відправити СМС людині, з якою він/вона давно не спілкувалися, та у разі непорозуміння зіслатися на завдання у виставі.

Так все ж, про що вистава?

Про хиби спекулятивних очікувань!

Глядач, звичайно, очікував більше танцю, але може це теж спекуляція? Зрозуміло, що не в танці щастя, але може все ж в ньому? В усвідомленій присутності усвідомлено народженого руху ...

Що уповільнює досвід вітчизняного хореографа у створенні перформативних творів «до сьогодні» і «сьогодні»? Або заакадемізованість, або обачність, які межують з поблажливістю до глядача саме через ту «незручність» у розкритті критичного провокативного образу, обачність з експериментом, «провокацією» або наявність сумніву: «чи зрозуміє глядач? Тут так багато інформації...»

Якою є сьогодні мета проведення фестивалів сучасного танцю в Україні? Я саме про сучасний танець, а не про шоу. Організатор фестивалю «Простір

танцю» Олександр Маншилін оповідає коротко: «КОНТУРНІСТЬ ТА НАЦІЛЕНІСТЬ. Спочатку створити стабільні умови для існування сучасних театрів та вцілити в розвиток українського оповідального танцю». Створити це можуть люди з певною точкою зору, від якої проміні посилають енергію саме у Всесвіт руху.

Організатор Творчої платформи Zelyonka 2019 Антон Овчинніков поставив за мету не тільки трансляцію вистав, але підготовку й об'єднання молодих журналістів, які бачать рух та його сенс в сучасному просторі формування українського сучасного танцю. Як куратор школи журналістів арт-простору «Zelyonka space up», я запропонувала винести досвід танцю на опис людям, які мають певні відчуття й поняття цілісності музики і руху, музики та живопису, мають досвід навчання зображальному мистецтву, грі на музичних інструментах. Учасники групи мали різні напрями діяльності – від психології до юриспруденції. Підхід до обговорення вистав та написання саме текстів був як дружнім, так і конструктивно критичним. Причому тексти давалися до ознайомлення учасникам групи за горизонтальним принципом, деякі навіть виставили один одному оцінки за надійною 5-ти бальною шкалою. Та щоб зробити загальний опис ґрунтовного дев'ятидобового пластичного марафону, ми вийшли на обговорення й проживання почуттів, які мали вже просочитися у свідомість та вибудували післясмак прожитих візуалізацій у формуванні швидких текстів. Дві представниці Златослава Новицька – студентка III курсу Художнього коледжу імені Сальвадора Далі, Тетяна Черчович – студентка III курсу Державного університету внутрішніх справ – отримали першість у групі та їх цитати увійшли в трансляцію Zelyonka-2019.

Що ми враховували в першу чергу під час перегляду сучасних творів? Уміння дивитися твори сучасного мистецтва. Сучасні пластично-хореографічні твори побудовані на основі тілесно-психологічних технік «присутності в моменті», тому їх треба вміти дивитись «тут і зараз». Не вибудовувати очікувань, не робити порівнянь та аналогів з минулим досвідом, а саме «просто

дивитись». Тетяна Черчович провела паралель такого перегляду із спілкуванням з незнайомою людиною, бо незнайому людину ми вивчаємо – спостерігаємо без очікувань, реагуємо, чуємо та бачимо.

Сучасна хореографія активно виходить за межі того, що називають танцем. Так, постановку Кіліана Хаселбека й Мерет Шегель (танцювальна компанія Zeitsprung) можна сміливо називати пластичним видовищем. Там присутнє все: акторська гра, робота з реквізитом, освітленням тощо, але головним засобом виразності й донесення ідеї виступає тіло. Хореографи та виконавці К. Хаселбек і М. Шегель виставляють перформанс *«Ортопедія, або Бути» zeit Sprung (Швейцарія)* як дослідження тіла, намагаються виправити «недоліки» одне одного, але потім починають взаємодію такими, якими вони є. Перша половина постановки без музичного супроводу, але згодом він з'являється як засіб підсилення ідеї. «Ортопедія...» народжує в міркуючого глядача (а інші на такі заходи майже не ходять) чимало думок. Наприклад, про неможливість підігнати себе під «досконалість» і важливість права на недоліки. Інші думки стосуються одвічного питання чоловіка і жінки. Між ними чимало відмінностей, які гендерному опоненту здаються недоліками: він намагається їх виправити, підігнати. Це взаємний процес... Але в якийсь момент обидва починають розуміти, що виправити чужі недоліки неможливо. І вони пробують взаємодіяти між собою, саме такими, як є. Третя межа – різний вік. Поколінням часто важко взаємодіяти між собою і робити спільну справу через відмінності в можливостях, думках, поглядах. Але важко – не означає неможливо. Недолікам і відмінностям бути! Вони саме для того, щоб людині існувати. Для мене «Ортопедія...» взагалі стала дослідженням можливості дозволу особистості себе обмежити. Тобто перевірка йшла на варіативному дозволі обмежень стосовно оболонки свого тіла. За допомогою прищипок партнери «защипували» шкіру один одного на щоках, руках, боках, навіть вухах, але потім самотійно звільнялися за допомогою напруження м'язів або нахилу тулубу й розтягненням певної групи м'язів та без допомоги рук. Допустити обмеження,

які можеш сам усунути, – ось відмінності сприйняття між недоліками та обмеженнями тіла.

Тема прихованого в людині як і теми єдиного та окремого в існуванні цілісного організму надає вистава білоруських перформерів «Look» *Tremors Dance Company (Білорусь)*. Теж починаючи з тиші, вони доходять до гучних активних дещебел міксу сучасних тем, що складається з 20-ти секундних відрізків, які проходять «таймер-сертифікацію» незайманості авторських прав сучасних композиторів та діджеїв.

Чи одинаково ми сприймаємо світ, чи свідомо розуміємо, коли працює одне півколо мозку, коли інше, чи коли вмикається периферичний зір та як працює механізм «підключення» очей? Наскільки ці функції незалежні, як вони ізолюються чи синхронізуються?

Ідея відтворити роботу частин обличчя трьома живими тілами, які стануть складовими єдиного обличчя, вимагала зміни особистих облич виконавців: двоє відтворювали очі – праве та ліве, тому одне своє око треба було нівелювати – заклеїти; а тому, хто відтворював ніс, треба було взагалі заклеїти очі. Так, при розташуванні виконавців певним чином можна було бачити поєднані збільшені частини обличчя. Анонс до твору каже: «Дивись у глибину себе, коли шукаєш джерело світла». Так, дивись в глибину себе та уяви, що бачить одне твоє око; який простір відкривається іншому. Ти можеш це робити за чергою та одночасно – і тут у виставі є напівсоло тремтіння частин, щоб виокремитися, а потім у прагненні поєднати себе – до тремтіння – єднати частини цілого. За десять хвилин вистави очі та ніс передали тілу спектр емоцій та випробувань і всі вони були спрямовані на дослідження оточення, бажання стати джерелом інформації для загального розуміння. Тому костюми унісекс знімали будь-які інші відмінні риси. Чи вистачило десяти хвилин, щоб розкрити задум? Без зайвої драматизації ця тема вийшла динамічно. Деякий глядач розгледів проблеми, які краще вирішувати спільними зусиллями, хтось – побачив посилення роботи органів, які активізуються при

зупинці функцій інших, інший запропонував наприкінці відкрити всім очі. Тобто, кожний побачив проблематику, яка є близькою до особистого розуміння. Так сучасне мистецтво намагається об'єднувати глядача. Узагалі в сучасному мистецтві розглядаються проблемні, гострі, провокаційні питання, але автори цієї роботи виходили з позицій допитливості. Навіть принципи роботи над твором мали горизонтальні стосунки, споріднені з сучасними бірюзовими організаціями як «організаціями майбутнього» або «живими організаціями». На одному стільці сиділи за чергою очі, ніс, вуха....

Питання професіоналізму, ярликів та спекуляцій відносно сучасного мистецтва піднімають представники саме «сучасного мистецтва» і це сполучення стає майже фразеологізмом, який вживається найчастіше з іронією. Далеко не всі розуміють новаторство, бо легше заперечити й не зізнаватися в цьому. За формулюванням «сучасне мистецтво» стоїть розвиток уперед, розширення меж і пошуки нового. Усе це спершу може бути незрозумілим і відлякувати, що й відбувається. Тому твори сучасного мистецтва – це для тих, хто не боїться зазирнути за обрій. Заради справедливості треба сказати, що під вищеописаним ярликом з'являється чимало неякісного, що не заслуговує називатися мистецтвом. Не всі глядачі можуть відрізнити справжнє новаторство й експеримент від підробки. Достатньо легко задурити голову «глибинами підсвідомості», «ірраціональністю», «відкиданням старого». Добре, якщо за цим стоїть щире бажання щось виказати, але потрібні ще навички, вишкіл. З цієї точки зору в аудіо-візуальному перформансі *«Somnium» Pop Fabric (Нідерланди)* присутнє все, за що іронізують і висміюють сучасне мистецтво: тема – дослідження підсвідомого, «незрозуміла» обстановка – ні сцени, ні стільців, нестандартна пластика тощо. Але поруч із тим перформансу присутні й чимало вигравшних рис: створення «своєї», відстороненої реальності, вдале використання аудіо-матеріалу, професіоналізм виконавців. Дійство глибоко проникає в душу й наштовхує на роздуми.

Людська підсвідомість – багатогранна й невичерпна тема цього арт-марафону – влучно пролунала перформансом *«Фантоми (Не) Свідомого» Лисел Зілк (Австралія)*. Ці фантоми, дбайливо загорнуті у арт-простір Мистецького арсеналу, дарують квиток у інший вимір пограничного ілюзорного суб'єктивно зрозумілого окремо для кожного з нас. Допомагають у цьому пласти горілого рубіроїду, звисаючого над героями наче початок їхньої дороги в майбутнє або в глибину себе. Вони невимовно є застиглими героями цього театралізованого перфомансу. Створюється відчуття злиття глядача з героями дійства. Ніби стоїш у вечірній час зі своїми попутниками серед нічної літньої траси, маючи на меті одне – розібратись з собою і цією дорогою, яка розділяє тебе «тут» із нафантазованим «там». І лише в кінці шляху буде ясно, для чого всі зусилля.

Слідкую за уважними очима глядача, що вихоплюють виразні сцени та збирають атмосферу за цеглинами, які виносять над головою перформери, наче катять візки з антрацитом, човгаючи ногами по бетонних лабіринтах, наче повзуть шахтарськими підземними тропами; рятують один одного, підхоплюючи майже в останню мить свідомості та стають на заміну. Бачу, як журналістка стає частиною перформансу, як стають єдиним цілим виконавці, організатори, авторка... Атмосфера щільного опрацювання особистих почуттів, особистих історій дала глибокі емоційні діалоги та утворила єдине інформаційне поле. Десятеро, примножені тінями від прожекторів, збираються на пластичну розповідь пережитого. Що відчували перформери, які стали співавторами події? Флорі відкрилися родові шляхи, Юлії – неопрацьовані епізоди життя... Вони вийшли та вивели за собою глядача не тільки до нової зали, не тільки в далеку білу далечінь, але, може, у нове життя.

Глибоко перетинається з темою підсвідомості та є настільки ж невичерпною тема пам'яті тіла. Соло чоловічого слова – унікальний сольний номер *«Останнє соло К.» Ришарда Каліновського з Люблінського театру танцю (Польща)*. Глядачі ніби зазирають у думки й підсвідомість автора й виконавця, який за допомогою своєї роботи переосмислює своє вчора й

сьогодня, себе нинішнього й себе майже двадцять років тому. Постановка є пластичною моновиставою, яка ставить одвічне, сформульоване філософом питання: «Чи можна двічі ввійти в одну й ту ж ріку?» Демонстрація фрагментів відеозапису з номером двадцятирічної давнини допомагає глядачам відчувати плин часу й зміни, які він несе, на прикладі конкретної людини. Саме внутрішнє й глибинне зазнало серйозних змін. І у відеозаписі, і на сцені одна й та сама людина. Але сьогодні з підсиленою енергією спостерігаєш, як чоловік зміцнює свої позиції за рахунок внутрішньої сили, як рухи та комбінації наповнюються силою свідомого зрілого руху, як людина стає кращою у своїх діях, і навіть не демонструє це як трюк, але транслює як позицію. Це не остання прокачка самого себе, адже життя змінюється разом з нами, а ми разом із ним.

На противагу розміреній й задумливій постановці Каліновського, перформанс «Свідомість Під» *n'Era Dance Group (Україна)* виявився вельми експресивним. Знов посилилася тема стосунків свідомого й підсвідомого. А можливо це були дві свідомості чи дві підсвідомості? Точної відповіді нема та й не дуже треба. Головне, що ці дві сутності взаємодіють, іноді навіть конфліктують, іноді приймають один одного. Чому «сутність» у «чоловічому»? Тому що виконавці-чоловіки – сильні та професійні як танцори та перформери одночасно. Вони встигали проживати, а не акцентувати акробатичні елементи. Силкові підтримки стали природними пластичними засобами для передачі ідеї. Як і в попередньому перформансі, у «Свідомості (Під)» є своя «передісторія»: перший варіант цього перформансу був показаний на Zelyonka Fest 2016 і отримав першу премію. Цього року Богдан Кириленко й Владислав Детюченко продемонстрували нову, розширену версію, яка виявилась вражаючою й заслужила професійну похвалу від їх польського колеги пана Каліновського, колежанок, журналістів та глядача.

Робота молодого хореографіні Дани Сарман «Наступний» *Проект Артіль (Україна)* відрізняється незвичайним пластичним рішенням. Нарівні з танцівницями, виконавцями ідеї, є три різні полотна, які виступають ледве

не головними героями. Адже від їх хитросплетінь і взаємодії тіл виконавців залежить подальший пластичний малюнок. Під час перегляду з'являється чимало асоціацій: «три дівчини – три долі», «рухи колом – символ буття», «тканина – те, що заповнює наше життя, те, чого ми рано чи пізно не витримуємо», «хто наступний здасться?» За словами авторки, ідея перформансу зародилася з бажання зробити щось із тканиною, щоб вона була теж дійовою особою. Ритмічна структура тексту мінялась від характеру взаємодії зі збитою і туючи чи ретельно розтягнутою або легко летючою тканиною; швидко перекидалася з рук в руки, кидалася на підлогу, наче м'яч та піднімалася разом з виконавцями; сповивала, перекривала, вибивала пилюку тальку та тремтіла в руках або тихо лежала в очікуванні наступного діалогу з людиною.

На відміну від вистави перформанс кожного разу може ставати дебютом, бо має право на миттєву реакцію перформера. Постановниця перформансу Тетяна Знамеровська представила глядачам новий варіант творіння *«З/А/Бортом» Проект Артіль (Україна)*, який кардинально відрізняється від першого: експресивна пластика, робота з тканиною, де сукня перетворюється на шлейф, що тягнеться за людиною, фрагменти без музики, проєкція зображень і навіть маленькі словесні монологи, що не здаються зайвими, а грають на підсилення змісту. Моторошно від дилеми зґвалтованої дівчини – дати життя дитині? Мати казала: «Діти невинні». Але хто тоді винний?! Розвиток теми насильства пішов вшир і вглиб. «І це не останні зміни – каже постановниця – Ми змінюємося – світ навколо нас змінюється. Це буде знаходити свій відбиток...» І це вірний напрям, адже сучасне мистецтво – це, передусім, пошук: нового в старому, нових відкриттів у одвічних питаннях, нових засобів виразності, нових поєднань...

Учасникам міжнародного фестивалю сучасного танцю Zelyonka SPASE UP вдалося задати глядачам просвітницько-філософські вектори розквіту, вплинути на їх свідомість методами живої пластики або збудити їхню уяву ламінарністю тем, розіграною перед уважним оком. Вистава *«Геката» Проект*

Артіль (Україна), створена молодим хореографом Христиною Слободянюк, належить до таких. За тридцять хвилин три чарівні богині посіяли в свідомості присутніх безліч запитань, відповіді на які «сходились» різними соціально-гендерними «культурами», залежно від проблем. Вони хвилювали ніжними, на перший погляд, тілами, затаївшими вбивчу силу смерті і життя, магією природно-жіночою, даною кожній з нас. Майстерно вводили в транс за допомогою обрядових інструментів: варганів, співаючих чаш, глиняних свистульок, живого вокалу, музики вітру і флейти. Початок дійства уже тече на приході глядача і затягує в потойбічне дійство-обряд на березі ріки або озера. Яка вона, та межа? Що носять у собі бліді тіні жителів океану нашого несвідомого? Застиглі витончені фігури з ганчірками води, яка капає в блискучі відра, відмирають та миють підлогу. Дерево, прикрашене тоненькими кольоровими стрічками замінило колоду, що на першому показі роботи хиталася підвішена до стелі, мов стінобитне знаряддя... Таке занурення сучасного танцю до глибин етносу...

Підсвідомість людини – невичерпна тема цього року або охоплює, або вичіщає темні кути, що висвітлюють дві постановки проекту «Артіль», присвячені прихованому, темному боку людської натури. Мистецькими засобами (від пластики до звуків) на сцену виноситься те, що зазвичай ховається якнайдалі, але рано чи пізно проривається назовні.

Постановка Валерії Павлішиної «*Людина-Портрет*» (Україна) розштовхує тему прихованого в людині. Рано чи пізно настає мить, коли крізь портрет-ідеал вилазять боком «не ті» емоції й почуття. З одного боку, людина в розпачі, а з іншого – звільняється від накопиченого. Стосунки й взаємозв'язок між людиною та її «портретом для інших» яскраво переданий двома пластичними виконавицями. А підсвітлене напівпрозоре полотно, з якого з'являється «другий бік портрету», і в фіналі зникають танцівниці, створює ілюзію паралельної реальності.

Творча платформа Zelyonka 2019 відкрилася й завершилася «Балетом катамаранів» (Україна) картезіанського балет-майстра, як з легкою іронією охрестив себе автор ідеї О. Маншилін. Феномен, оркестрований Сергієм Вилкою з компанією записів Жана-Філіпа Рамо, створює синтез руху машин, які неначе лебеді гордо линути синьою гладдю Дніпра вздовж Оболонської набережної, та руху перформерів. Це – чистої води новаторство на воді. Виконавці, не знаючи музичного супроводу (мов за Мерсом Каннінгхемом) геть до початку дійства, очолювані своєю інтуїцією та комбінаційними па, віртуозно володіють переміщенням не зовсім маневрених катамаранів. Музою на це сміливе шоу були Les Grans Eaux Nocturnes (Вечірні літні води), які відбуваються щоплиня у Версалі, це те, що автор трансливав у свідомість співавторів – композитору й танцювальній групі. Це дітище для Олександра як авіашоу, тільки замість неба – вода, замість диму згорілого керосину – розводи, а замість військових літаків – кольорові напівчовни-напіввелосипеди.

Чому О. Маншилін, який відносить себе до хореографів ХХІ ст, погодився називатися балетмейстером та свою роботу називає «Балет катамаранів»?! Тому що обрав фундаментом свого дійства «фігуру». Історія свідчить, що фігурні балети із задоволенням відвідували математики, щоб надихнутися філігранними складними переходами (і таких нараховувалося в середньому від тридцяти) та витонченими винаходами балетмейстерів. Саме фігури на воді та шлейфи від 12 катамаранів писали малюнок цього фігурного балету сьогодні. Балетмейстер використав 22 фігури. У залі танцівники виконували їх за чотири хвилини. Але специфічні можливості руху катамаранів, робота з вітром й течією, швидкістю та взаємодією зробили полотно вистави сорокахвилинним видовищем, де погляд відстежував логічний ланцюжок побудови картини на воді у супроводі пересічних яхт та плавців, які вписувалися у перформативне дійство:

- відшвартовування (несподіваний вихід)
- кілеваторна колона (дуже специфічна авторська позиція)

- діагональ (мов стрімка переправа)
- Z (зед - поріднена з героєм та волею)
- розхід на 2 боки (інтрига)
- зустрічний рух (завжди приємно йти на зустріч)
- розділення на 2 групи (знов інтрига)
- прочісування (перехресна хода та спілкування)
- розділення на 4 групи (ніби горошок розкотився ртутними групами)
- обертання в групах (приємний колейдоскоп)
- колона (здавалося, ніби вийдуть на берег)
- розхід по парних і непарних (придворний хід з реверансами)
- зустрічний рух (дуже вшанований)
- петелечний хід на книжечку (нанизування на лінію діагоналі)
- книжечка (дуже організоване обертання рівної стрілочки)
- розхід (щоб повернутися)
- зустрічний рух (дуже хотілося побачити ще)
- вихід на діагональ (велична лінія)
- кілеваторна колона (знов авторський термін балетмейстера)
- фрональний хід (апофеоз емоцій)
- розхід на два боки (прощання з публікою)

Усі фігури можливо було виконати тільки за принципом «нитка за голкою», інакше синхронність, малюнок не набирав сенсу. Тому складність технічної сторони реалізації подібного видовища має викликати додаткову увагу та повагу. До речі, катамарани були керовані парами професійних виконавців народного танцю, які легко можуть вимальовувати на сценічному просторі цікаві координовані рухи, передавати емоційно-почуттєвий спектр і національний колорит руху та відносини між партнерами. На воді їм знадобилися емоційна гнучкість в роботі з вітром, координаційна точність й виваженість, щоб катамарани виглядали легкими фрегатами або креналінами

прекрасних дам. Образна музика Ж. Ф. Рамо надала міст між часом минулим та сьогоднішнім.

Що відбувалося на суші? Серед глядачів, які засмагали під весняним сонцем або просто стояли біля води, почали з'являтися люди, які рухалися у своєму відчутті простору. Вони не зосереджувалися на симетричних малюнках катамаранів, не зважали на зміни музичних ритмів, вони розказували історію, створену молодого авторкою Марією Сало, яку супроводжувала в перший день скрипка, другого дня – артист, якого треба було переміщати, бо він розтікався по тілах танцюючих дівчат, які спрямовували його рух, наче збираючи до єдиного організму розслаблені частини. А ще мотузка. Вона виходила зі звуку скрипки першого дня та з рук чоловіка другого дня та пов'язала два паралельні світи, що знають один про одного та не пересікають межі.

Питання до виконавців:

– Як ви себе відчували? Танцівниками чи частиною механізму?

– Танцюючим механізмом, який був і окремим катамараном, і низкою катамаранів, і єдиним цілим води, вітру та всіх нас із катамаранами, коли руки наші тримали кермо.

Отже, основні теми гостей фестивалю – дослідження підсвідомості, дослідження тіла та його обмежень, робота з пам'яттю. При мінімумі костюмів та декорацій йшла свідомо робота з собою та над собою.

Досвід українських хореографів охопив роботу з тканиною, реквізитом, пересувними декораціями й природними умовами. Прийоми роботи з костюмом та декораціями мали широкий спектр й не пересікалися. Цікаве поширення ідей хореографів ХХ ст. Л. Фуллер, М. Греєм, Т. Браун, П. Бауш, що костюм та середовище стає партнером виконавцю в сучасному просторі руху та його дослідженні.

Танець ХХІ ст. є свідомою демонстрацією ідеології постмодернізму, пережитому наново для виявлення нових цілей у світосприйнятті, розширення власного кругозору і своєї ролі в нашому вимірі. Це життєво необхідно для

переосмислення свого вищого «Я творця-філософа» у пошуках нових вирішень «великих питань людських». Український танець ХХІ ст. – формування свідомості в русі, який зароджується в сучасних глибинах на фундаменті природного руху, менталітету виконавця і глядача, який починає сприймати танець не лише як розвагу, але оповідальну інформацію про життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батай Жорж. Внутренний опыт / пер. с франц., послесловие и комментарии С. Л. Фокина. СПб.: Аксиома, Мифрил, 1997. 336 с. (Критическая библиотека).
2. Шабаліна Олена. Український контемпорарі як засіб комунікації. Intersection of performative and choreographic arts of the eastern Europe early in the 21st century. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв*. Київ : НАКККиМ. Міленіум, 2017. Вип. 4. С. 237-242.
3. Шабаліна О. М. Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development : Conference Proceedings of the 6 th International Scientific Conference (April 20-23, 2017, Opole, Poland). Opole: The Academy of Management and Administration, 2017. P. 215-216.
4. Шабаліна О. М. філософсько-дослідницька платформа С. Кравчинського та А. Годовської у створенні вистави «Батай і світанок нових днів». *Танцювальні студії : наук. зб. Вип. 2*. Київ. Нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ : Вид. центр КНУКиМ, 2018. 96 с.
5. Oleksandra Teterina «Простір танцю»: перша ре(д)акція: https://vomne.net/o-teatre/prostir-tantsyu-persha-re-daktsiya/?fbclid=IwAR2EVe7jP6TUXTO0Vj8_8uEUntJey4To9pinduBQYx6EWzoWjl58aUSC-U0

2.7. Загальноестетичні засади та світоглядні ідеї художньої культури Європи кінця XIX – поч. XXI ст. як передумови виникнення нових напрямів театрального танцю

Кінець XIX і початок XX ст. відзначився глибокою кризою західноєвропейської цивілізації та культури, яка досягла всі її складові: економіку, державний устрій, філософію, мораль, мистецтво. Криза культури Нового часу була пов'язана, насамперед, із руйнуванням основ раціоналістичного світогляду й поширенням ірраціоналізму. Європейський ірраціоналізм XIX століття, як і будь-яке історичне явище, не виник на пустому місці, а був обумовлений усім плином культурно-історичного розвитку людства і став своєрідною реакцією доби Раціоналізму.

Як результат, складне та багатопланове обличчя культури початку XX ст. відображало різні уявлення про шляхи поновлення традиційної культури, різні аспекти естетичної думки. Але новації в мистецтві були історично закономірними, відповідали на реальні естетичні запити, які ставило життя. Використання нових лексичних засобів, оновлення техніки повинні були втілювати з достатньою переконливістю всю гостроту повсякденних потрясінь, притаманних цій епосі. Старі норми відмирили. Виникли нові течії в мистецтвах, які народжувалися, з одного боку, стрімким розвитком науки й техніки, з іншого боку – як антитеза натиску урбанізації та механіцизму.

Наприкінці XIX – поч. XX століття у театральному мистецтві й хореографічному театрі зокрема формується новий тип режисера і балетмейстера, ідеї яких були спрямовані на видозміни театральної естетики й на пошуки оригінальних композиційних прийомів для втілення авторських естетико-художніх концепцій. Актуальність даної публікації зумовлена підвищеним інтересом учасників українського мистецького та освітнього процесів і пов'язаною з ним увагою дослідників до теорії та історії нових

напрямів і форм театрального танцю ХХ-ХХІ ст. Актуальність посилюється також відсутністю теоретичного осмислення надбань у галузі його композиції.

Проблемам теорії та історії сучасного балету і нових напрямів театрального танцю ХХ-ХХІ ст. присвячені нечисельні наукові праці дослідників пострадянського простору (П. Білаш, К. Добротворська, О. Левенков, В. Пастух, О. Плахотнюк, М. Погребняк, О. Чепалов, О. Шабаліна, Д. Шаріков). Але серед зазначених науковців лише О. Чепалов на сторінках своєї монографії, присвяченої хореографічному театру Західної Європи ХХ ст., згадує про погляди Ф. Дельсарта та Є. Жака-Далькроза, «про вплив педагогічних теорій і пластичних композицій» [32, 14] останнього на розвиток танцю «модерн», але без заглиблення в сутність світоглядних ідей та практичних експериментів цих теоретиків сценічного руху. Також до «чинників становлення танцювальних форм у ХХ ст.» відносить вчення Ф. Дельсарта та практичне його втілення Є. Жаком-Далькрозом Д. І. Шаріков [33]. П. Білаш стверджує, що «народження нових підходів до мистецтва танцю значною мірою було стимульовано принципами «філософії життя» (А. Бергсон, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер)» [4, 6]. Але виявлення й систематизація загальноестетичних засад і світоглядних ідей художньої культури Європи кінця ХІХ – поч. ХХ ст. як передумов виникнення нових напрямків театрального танцю на початку ХХ ст. залишається поза межами існуючих розробок, що і є метою даної наукової розвідки.

Провідною ідеєю сучасного театру, зокрема хореографічного, на межі ХІХ – поч. ХХ століття стала «ідея свободи». Її можна вважати однією з передумов виникнення нових стильових напрямків і форм театрального танцю.

Ідея «свободи» народилась у зв'язку з протестом романтиків проти ідей прихильників неокласичної школи, що проповідували існування обов'язкових для театру законів (дотримання «декоруму», обмеження сюжету долями королівських осіб та знаті і примат єдності часу, місця і дії). Романтизм приніс з

собою гнучкість виразних засобів, відповідність форми і змісту, а також інтелектуальну і творчу незалежність [9, 19].

Принципи романтизму, уперше проголошені в Німеччині Лессінгом і Гете (після 1765 р.), знайшли своє підтвердження у Франції між 1827-1830 рр. головним чином у творчості Віктора Гюго.

Проте В. Гюго випередили німецькі драматурги школи «бурі та натиску», що підносили «внутрішню форму», принцип гармонії внутрішнього світу – цієї душі п'єси – на протигагу логічній зовнішній гармонії. Ці ідеї мали велике історичне значення і стали доктриною театрального мистецтва, кінцеве формулювання якої вийшло з-під пера В. Гюго. Ще в 1827 році він стверджував, що театр має бути вільним у виборі теми і він може використовувати будь-яку форму або стиль, і писав: «... Немає ні правил, ні зразків, крім загальних законів природи, що панують над всім мистецтвом, і окремих законів для кожного твору, що випливають з вимог, притаманних кожному сюжету» [29, 105-106].

Потужний вплив на представників різних видів мистецтв мала ірраціоналістична модель всесвіту, запропонована філософами на межі XIX-XX століть. Вона стала формотворчим чинником нових проєктів хореографічної театральної культури XX століття, що репрезентували незкінченність та різноманітність художніх принципів, форм, лексичних засобів. Філософи XIX століття задали дискурс на відродження міфологічного мислення, керуючись прагненням відновити первісні основи людського буття, подолати розрив між раціональністю і почуттям, тобто відродження цілісного сприйняття світу.

Так, А. Шопенгауер, приєднуючись до позиції Шеллінга, Гете, романтиків, відводив мистецтву особливу роль і визначав йому важливе місце у власній системі світобудови.

«Якщо весь світ як уявлення – лише видимість волі, то мистецтво є уяснення цієї видимості, camera obscura, яка показує предмети чистіше,

дозволяючи краще їх споглядати в сукупності», – зауважує теоретик європейського ірраціоналізму [35, 106-108].

На його думку, твори поезії, скульптури та інших мистецтв містять у собі скарбницю глибокої мудрості, «тому що в них говорить природа речей, а митець тільки виявляє й перекладає вирази її на спрощену і зрозумілу мову» [35, 107].

Тобто мета будь-якого мистецтва полягає «в полегшенні пізнання ідей (у Платонічному і Єдиному сенсі цього слова)» [35, 108]. Оскільки ідея – щось споглядальне, як вважає філософ, то і передача ідеї можлива тільки шляхом споглядання, яке і є єдиним шляхом для мистецтва. Специфічним наслідком споглядання є художній твір, завдяки якому нам зрозуміліші ідеї всього буття. Тому художник дає нам можливість поглянути на світ його очима і через твір мистецтва полегшує пізнання ідеї.

Філософія та естетика А. Шопенгауера, викладена у творі «Світ як воля та уявлення», визначила подальший хід думок композитора Р. Вагнера, і відбилась на його художній творчості. Він стверджував: «Її вплив на мене, який увесь час збільшувався, був настільки великим, що надалі він справив найбільше враження на весь мій світогляд» [19, 65].

В естетиці А. Шопенгауера Р. Вагнер «особливо був вражений його глибокодумними поглядами на музику» [19, 65-66].

У роботі «Світ як воля і уявлення» А. Шопенгауер інтерпретує світ, як музичний твір, а музику – як засіб пізнання світу: «Припустимо, що стало можливим дати досконало вірне, повне і таке, що досягає найменших деталей, пояснення музики, тобто відтворити в поняттях те, що вона виражає: це одразу виявилось б достатнім відтворенням і поясненням світу у поняттях ...» [34, 373].

За шопенгауєрівською теорією музика в естетиці Р. Вагнера отримала статус, який перетворив її в таємне, відверте начало, а сам музикант був піднесений до рангу «божественного віщуна».

Ф. Ніцше також погоджується з шопенгауерівським визначенням музики і виділяє їй особливе місце серед інших видів мистецтв, тому що, на його думку, вона виражає сутність метафізичної основи життя – волі. Філософ вважає, що символіку музики неможливо передати словом, тому лірика і поезія залежні від «духу музики» [21].

Прикладом такого поєднання може служити опера, що виникла як наслідок відтворення найбільш вражаючої, на думку Ф. Ніцше, музики – давногрецької.

У своїй праці «Ріхард Вагнер у Байройті» філософ визначає критерії творчої особистості і показові ознаки митця-реформатора [20].

У трактаті «Діонісійний світогляд» Ф. Ніцше розмірковує щодо засобів виразності різних видів мистецтв та їх впливу на реципієнта. Надаючи філософам і митцям статусу обранців природи, Ф. Ніцше підкреслював їхнє виняткове положення в соціокультурному середовищі («Невчасні міркування» (частина III «Шопенгауер як вихователь»), «Людське занадто людське») [20; 22].

Потужну роль у формуванні культуротворчого процесу Західної Європи і Росії, зокрема в галузі оновлення театрального танцю на межі XIX-XX ст., відігравали також філософсько-естетичні погляди Анрі Бергсона.

У працях «Безпосередні дані свідомості», «Матерія і пам'ять», «Введення до метафізики», «Творча еволюція» філософ виявляє мистецькі пріоритети, спираючись на які визначає роль уяви, вільного натхнення у процесі художньої творчості [3].

Свідомо активність митця, згідно ідеї А. Бергсона, дозволяє авторові художнього твору ступити на шлях форматворчих зрушень й виконувати місію «керманіча» у процесі формування естетичних критеріїв.

Міркування філософа щодо можливостей взаємовпливу різних видів мистецтва, якісних та кількісних характеристик висоти звуку, інтенсивності світла, насиченості кольорів знаходять висвітлення в театральній і

хореографічній практиці XIX – поч. XX століття, зокрема світлових партитурах і «ритмізованому просторі» вистав А. Аппія і видовищ Е. Жака-Далькроза.

Отже, нові філософські системи і концепції ідеалістичного спрямування кінця XIX – поч. XX ст., що прийшли на заміну позитивізму, передусім, «філософія музики» Ф. Ніцше і А. Шопенгауера, інтуїтивізм А. Бергсона протиставляють художню творчість інтелекту, визнають її інтуїтивну або екстатичну природу, приймають у якості носіїв творчого начала органічно-душевні процеси або екстатичні духовні акти як вихід за межі природного та соціального до «потойбічного світу».

Однією з найважливіших культурних передумов виникнення нових стилевих напрямів у мистецтві можна вважати символізм. За словами Д. Сараб'янова, символізм як спільність методологічна «керує стилем». Він підкреслював філософське начало символізму й авангарду і стверджував, що «... символізм – світопоглядання, стан душі, поведінка художника» [28, 38].

Символізм ствердився як самостійний напрям у французькій художній критиці 80-х років XIX ст. (Жан Мореас, Гюстав Кан). До його програми входили: обов'язкова відмова від описовості в літературі і натуралістичності в живописі; метафоричність; зближення різних видів мистецтва – особливо поезії й живопису з музикою; прагнення до тлумачення явища через найхарактернішу його особливість. На підтвердження цієї думки Дж. Ревалд цитує наступний вислів Едуарда Дюжардена «... слід вибирати суттєву рису і відтворювати її ...» [25, 104].

Російські символисти надихалися ідеями представника російської релігійної філософії Володимира Соловйова, який бачив шлях до пізнання в органічному синтезі різних способів пізнання – емпіричного, філософсько-раціонального та містичного. Він упевнений у тому, що «... здійснення всеєдинства у зовнішній дійсності, його реалізація або втілення в галузі чуттєвого матеріального буття є абсолютна краса ..., вона є завданням для людства і виконання його є мистецтво» [30, 745].

Російські поети-символісти виробили глибоку і всебічну теорію символічного образу. Вони вважали образ-символ місцем зустрічі світу внутрішнього і зовнішнього. При цьому внутрішнє виявлялось головним об'єктом художнього пізнання. Воно, за словами Д. Сараб'янова, «не могло бути пізнане лише вивченням оболонки речей, а вимагало ... інтуїтивного сходження, теургічного акту ... Світ явищ для символіста ставав предметом не пізнання, а подолання [28, 40].

Ці положення формували багато поетів і теоретиків російського символізму. «Де немає ... таємничості в почутті, – немає мистецтва», – писав Валерій Брюсов [5, 20].

В. Іванов формулював: «Єдиним завданням, єдиним предметом будь-якого мистецтва є ... не користь людини, а його таємниця» [15, 163].

Походження авангардного мистецтва від символізму простежується у двох площинах: «символізм як світорозуміння» (А. Білий) і символізм як «мистецтво символів» (В. Іванов). Найважливішим аспектом світобачення символізму, що було сприйняте і засвоєне авангардом, є пріоритет інтуїції, безсвідомого над раціональним, що було пов'язане з боротьбою проти позитивізму. Крім успадкування власне принципів світобачення символізму і використання символів у авангарді розвивається низка типологічних рис символічної культури.

Продовжується активний процес взаємовпливу видів мистецтва при домінуванні живопису серед просторових мистецтв, театрального синтезу у сфері єднання різних видів. На новому етапі розвивається народжений символічною культурою феномен багатосторонньої, універсальної творчої особистості, складається новий тип художньої єдності, новий тип мислення.

На початок 90-х рр. XIX ст. символізм з'явився і на французькій сцені, заявивши про себе спочатку в естетичних деклараціях, а потім у театральній практиці. Стефан Маларме, який був біля витоків символістської театральної теорії, протиставив свою концепцію принципам Еміля Золя і Андре Антуана і

проголосив, що театр повинен стати виразником відстороненого поетичного «універсального світу» – світу «поза часом і простором» [26, 179].

Для символістів, які розглядали мистецтво як візуалізацію абстрактних ідей, живий виконавець своєю матеріалістичністю руйнував художню ілюзію, тому ідеальним актором теоретики символістського театру називали «безтілесну танцівницю» (С. Маларме) або «маріонетку» (М. Метерлінк). За С. Маларме, актор мав би сховатися в гобеленах декору, як Поломій. Саме це і вдалося американці Лой Фуллер, яка під впливом пошуків імпресіоністів і символістів, що стосувалися кольору, світла, символу і синтезу, перша декларативно протиставила танець і природні форми пластики – академічному балету; і «розчинилася у морі рухливого шовку і світла» [11, 11-12] у представленому в 1892-му р. у Парижі («Фолі Бержер») знаменитому «Серпантині».

Ще з другої половини XIX ст. загострюється інтерес мистецьких кіл до міфу, як до найдавнішої форми творчості.

За словами автора ідеї «системи виразності» Франсуа Дельсарта, митець відчуває, «що його мистецтво в його руках, – як чудодійний об'єкт, через який він проявляє весь світлий світ, на поєднання з ним він невинно йде, начебто мистецтво було телескопом надприродного світу, а його очі – містичним каналом, через який вриваються пахощі Неба ...» [10, 20].

Спіраючись на поняття «евритмія», швейцарський композитор і педагог Еміль Жак-Далькроз вважав, що «... в нас живе внутрішній голос, який ніколи не змовкає цілком, який супроводжує всі наші потаємні думки. Ми не тільки прислухаємося до цього голосу, але й уся наша увага зосереджується на цьому чудовому другому нашому «я», яке вдруге розповідає нам про вже пережиті нами враження. З цим голосом можна порівняти ритм, який може бути вироблений вихованням, і щоб стати нашою новою свідомістю ... Рухи стають більш витонченими і одухотвореними в міру того, як зближуються з духовним життям особистості» [14, 117]. Таким чином, Е. Жак-Далькроз абсолютизував

ритм, вважав його сполучною ланкою між тілесним рухом та безтілесною музикою: «музика ... від свого народження ... занотовувала ритми людського тіла, повним та ідеалізованим звуковим образом якого вона є» [13, 18]. За допомогою ритму він намагався досягнути контакту між мозком та тілом, причому контакту не рефлекторного, а вольового, подібно тому, як у старовину при первинному синкретизмі мистецтв музика і спів обов'язково супроводжувались рухами та мімікою співаків. Наприклад, у стародавній Греції музика, слово й танець утворювали гармонійну єдність. У більш стародавніх культурах – єгипетській, етрусській – музика виражалась і фіксувалась рухами пальців – хірономією. Знавці-хірономісти руками підказували музичний текст співакам і музикантам, що можна бачити на єгипетських зображеннях. Для мудреців та жерців найдавніших цивілізацій IV-III тис. до н.е. – шумерської, давньоіндійської, давньокитайської та давньоєгипетської – музика мала космічне значення і сприймалася як результат безперервного та різноманітного руху («звучання») Космосу [2, 15].

Антична культура усядикувала подібні уявлення та узагальнила їх у концепції Гармонії Світу та музики як мікрокосмосу. Саме тоді народилось поняття «*евритмія*». Ще Платон зазначав, що будь-яке життя потребує такого «*благоустрою*» – *евритмії* (діалоги «Протагор», «Держава») [24; 23]. Аристотель у праці «Метафізика» пише про природну необхідність руху з деякою *евритмією*, тобто з «*благозвуччям*» [1, 316-317]. З теорією «*розумних ритмів*» ми зустрічаємося й у середні віки. Християнський богослов, один з родоначальників середньовічної естетики, Аврелій Августин у своєму трактаті «Про Музику» (IV ст.) стверджував, що основними видами ритму є *ритм звуку*, *ритми почуттів*, *ритми виконання*, *ритми пам'яті*, *ритми*, які «судять», останні, своєю чергою, складаються з ритму почуттів та *ритмів Розуму*, які є безсмертними, і ними керує тільки Бог. Люди реагують на ритм інтуїтивно, а *ритм тіла керує танцем*. Згідно з теорією Августина ритми, які «судять», *визначають правильні танцювальні рухи* [8, 11]. Ця теорія була орієнтована на

досягнення духовних істин. Відповідно поняття «евритмія» людина є *мікрокосмосом*, у якому присутні *всі природні ритми*. Теорія Е. Жака-Далькроза має на увазі *пробудження і розвиток природних ритмів тіла засобами його ритмічного руху* [13, 15].

Е. Жак-Далькроз вважав, що упродовж усіх віків музика була основою людської емоції. Вона може бути передана не тільки звуком і гармонією, але й рухами та ритмом. На його думку, різноманітні візерунки поліфонії відіб'ються в розмаїтті сполучень одночасних рухів тіла. Вдалі трансформації музичних ритмів з одного століття до іншого при звучанні музичної фрази будь-якої композиції оживляють весь ментальний устрій того періоду, коли вона була написана, і через асоціативність ідей усередині наших тіл пробуджується м'язове відлуння або відповідь фізичними рухами, нав'язаними соціальними звичаями й обов'язками того періоду [13, 18].

Ідеї В. Кандинського «Про духовне у мистецтві» також «відкрили двері» новій художній традиції в Європі. Теоретик відчував себе продовжувачем традиції європейської естетичної думки, покликаним реалізувати її на високому теургічному рівні. Він бачив свою мету у загальному одухотворенні реальності у всіх її проявах, у сприйнятті світу як сукупності співзвучних одне одному проявів світового духу [27, 34]. У своїй книзі він підкреслював, що будь-який артист «як дитина свого часу» не може залишатися байдужим до вираження «духу свого часу» [16, 58], шукав нові засоби виразності, завдяки яким дух, дематеріалізуючи реальність, мав би говорити «напрямую» через світлові сполучення на полотнах художника. У формуванні теоретичних поглядів В. Кандинського значну роль відіграло німецьке й австрійське мистецтво початку XX ст., представлене такими іменами, як Г. Вельфлін, А. Ригль, В. Воррінгер; а також відкриття Г. Мінковського, П. Успенського та інших, що руйнували попередні уявлення про простір і час. Зокрема, формула П. Успенського: «Попереду всіх інших людських засобів проникнення у таємниці природи йде мистецтво» [31, 96] стала цілою програмою для

художників. При цьому П. Успенський попереджав, що для того, щоб виключити *зовнішнє зображення речей*, необхідно застосовувати *принцип умовності* й переводити зовнішній зір у розумовий [31, 100].

Логічною складовою неоміфологічної спрямованості світової культури ХХ ст. стала ідея мистецтва нових можливостей, мистецтва як типу філософування, а також ідея створення єдиної художньої мови, за допомогою якої був би здійснений глибинний внутрішній художній синтез.

Головним плацдармом, на якому виникла та осмислювалась ідея синтезу мистецтв, була Німеччина. Ця ідея полягала у створенні універсального твору, у якому б знайшли відображення найвищі смислові категорії шляхом сполучення та переосмислення» усіх видів мистецтва. Теоретичні постулати синтезу проголосили німецькі романтики. «Живопис, музика, поезія, архітектура розглядаються у них як явища єдиного художнього мислення» [18, 76].

Саме в період романтизму на початку ХІХ ст. з'явилися ідеї про зближення різних видів мистецтва з музикою, про театр як можливу основу для синтезу, що було підхоплено пізніми романтиками, а згодом і символістами межі століть.

Середині ХІХ ст. належить низка робіт Р. Вагнера («Мистецтво і революція», «Опера і драма», «Мистецтво майбутнього») [6], у яких проблема синтезу була однією з центральних. Музична драма була тією формою, яка могла б стати безпосереднім носієм ідеї синтезу. У роботі «Мистецтво майбутнього» Р. Вагнер стверджує, що саме у драмі як найвищій формі лірики кожне мистецтво проявляє свої найвищі можливості. Серед інших і танець у драмі облагороджується й досягає свого найбільш духовного вираження і різноманітності виразності. У його уявленні, як за вавилонського столпотворіння, коли змішалися всі мови і народи, позбавлені можливості зрозуміти одне одного, і розійшлися на різні боки, так само й окремі види мистецтва, коли їхня національна спільнота розпалася на тисячу егоїстичних

прагнень, «залишили гордо піднесений храм драми». Драма ж може досягти свого граничного розвитку, якщо кожний вид мистецтва буде присутній у ній у власному граничному розвитку. Спроба створення синтетичного твору музичної драми була зроблена Р. Вагнером під впливом «філософії і музики» А. Шопенгауера.

У пошуках синтетичного мистецтва В. Кандинський дійшов висновку, що першоеlementи трьох мистецтв – рух художнього танцю, живописний та музичний рухи здатні створити нову метамову *«монументального мистецтва»* [16, 95]. При цьому художник полемізував з Р. Вагнером, у якого, на його думку, поєднання мистецтв йде «... за принципом паралельної течії. Одне мистецтво ніби підтримує інше, його інтерпретує, акцентує» [17, 1]. В. Кандинський підкреслював, що характерний для традиційного театрального рішення принцип *«зовнішньої необхідності»* потрібно замінити *«внутрішнім звучанням матеріальних форм»*. Тоді істинна, глибинна цінність форми проявиться у вигляді *«внутрішнього звуку елементу»* [16, 48-49]. А це «... внутрішнє звучання може бути досягнуте різними видами мистецтва, причому кожне мистецтво, крім цього загального звучання, виявить додатково ще дещо суттєве, притаманне саме йому. Завдяки цьому загальне внутрішнє звучання буде збагачене і посилене, чого неможливо досягти одним мистецтвом» [16, 80]. Той самий закон В. Кандинський вважає справедливим і для танцю, наголошуючи, що новостворений танець майбутнього має відмовитись від звичної *«красивості»* і *«літературно-розповідної основи на користь «внутрішньої цінності кожного руху»*, і тоді *«внутрішня краса замінить зовнішню»* [16, 94]. Таким чином, він формулює *«філософсько-світоглядний принцип* нового танцю, який (принцип) став основним *формотворчим чинником* для всього танцю *«модерн»*. Також він визначає необхідні для втілення цього принципу естетичні умови, які називає *«містичними необхідностями»*: *відмову від умовностей історичних і побутових* («...головний елемент мистецтва... не

знає ні простору, ні часу») [16, 58]; *повну свободу форми* («художник може користуватися для вираження будь-якою формою») [16, 60].

На підтвердження справедливості теорії В. Кандинського для хореографічного мистецтва доцільно навести ряд висловлювань А. Дункан, які доводять, що вона ще в 1906-му році усвідомлювала необхідність використання вищеназваних естетичних умов у *«танці майбутнього»*. У своєму «маніфесті» вона, зокрема, проголошує: «Танцівниця належатиме не одній нації, а всьому людству. Вона не намагатиметься зображувати русалок, фей і кокеток, але буде танцювати жінку в її найвищих і найчистіших проявах... З усіх частин тіла світитиметься її душа... Її рухи будуть подібні рухам природи... Її знак найпіднесеніший дух у безмежно вільному тілі! (курсив наш. – М.П.)» [12, 24-25].

Усе сказане дає змогу зробити висновок і систематизувати виявлені загальноестетичні засади та світоглядні ідеї художньої культури Європи кінця XIX – поч. XX ст. як передумови виникнення нових напрямків театрального танцю на початку XX ст. Ними стали:

- «ідея свободи» в театральній драмі;
- ірраціоналістична модель всесвіту, запропонована філософами на межі XIX-XX ст.;
- відродження міфологічного мислення;
- нові філософські системи і концепції ідеалістичного спрямування кінця XIX – поч. XX ст., що прийшли на заміну позитивізму, передусім, «філософія музики» Ф. Ніцше і А. Шопенгауера, інтуїтивізм А. Бергсона, які протиставляють художню творчість інтелекту, визнають її інтуїтивну або екстатичну природу, приймають у якості носіїв творчого начала органічно-душевні процеси або екстатичні духовні акти як вихід за межі природного та соціального, до «потойбічного світу»;
- символізм у мистецтві;

– народження символічною культурою феномену багатосторонньої, універсальної творчої особистості, виникнення нового типу художньої єдності, нового типу мислення;

– світоглядні ідеї Франсуа Дельсарта; Еміля Жака Далькроза; Василя Кандинського «про духовне в мистецтві»; маніфест «Танець майбутнього» Айседори Дункан, ідея мистецтва нових можливостей, мистецтва як типу філософування, а також ідея створення єдиної художньої мови, за допомогою якої був би здійснений глибинний внутрішній художній синтез.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Метафизика. *Сочинения в 4-х т.* Москва, 1976. Т.1. С. 63-369.
2. Бергер Л. К постижению гармонии мира. *Музыкальная жизнь*. 1993. № 6. С. 15-16.
3. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / пер. с франц. М. Булгакова, А. Баулер, С. Банковского, В. Флеровой, И. Гольденберга. Минск : Харвест, 1999. 1408 с.
4. Білаш П. Н. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10-30-х рр. XX ст. : автореф. дис. ... д-ра. мистецт. Наук. Київ, 2004. 18 с.
5. Брюсов В. Ключи тайн. *Весы*. 1904. №1. С. 20.
6. Вагнер Р. Избранные работы / пер. И. Каценэленбогена, А. Винтера, С. Гиждеу и др. Москва, 1978. 695 с.
7. Вагнер Р. Мистецтво і революція. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ницше / за ред. Г. Макаренка. Київ, 2004. С. 109-111.
8. Волчукова В. М. Проблеми розвитку і роль ритуального танцю у ранньохристиянській культурі : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Харків, 2002. 19 с.
9. Гасснер Дж. Форма и идея в современном театре / пер. с англ. Д. Соколовой. Москва : Иностранная литература, 1959. 255 с.

10. Дельсарт Ф. Система виразності людини / пер. з фран. та рос. М. Шкарабана. Київ, 1998. 28 с.
11. Добротворская К. А. Айседора Дункан и театральная культура эпохи модерна : автореф. дис. ... канд. искусств. Санкт-Петербург, 1992. 17 с.
12. Дункан А. Танец будущего. *Айседора Дункан* / Н. Филькова сост. Снежко А. П., пер. с англ. Н. Филькова. Киев, 1989. С. 17–25.
13. Жак-Далькроз Е. Природа і цінність ритмічного руху. Техніка «рухомої» пластики. *Еміль Жак-Далькроз. Евритмія* / пер. з англ. за ред. М. Шкарабана. Київ, 1998. С.15-44.
14. Жак-Далькроз Э. Ритм и его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций / пер. с нем. Н. Гнесина. Москва: Театр и искусство, 1912. 120 с.
15. Иванов В. Искусство и символизм. *Борозды и Межи. Опыты эстетические и критические*. Москва, 1916. С. 119-187.
16. Кандинский В. В. О духовном в искусстве. Москва : Архимед, 1992. 107 с.
17. Кандинский В. В. О методе работ по синтетическому искусству. *ЦГАЛИ*, ф. 2740, оп. 1 ед. хр. 198. С. 1-2.
18. Литературная теория немецкого романтизма / под ред., со вступ. ст. и коммент. Н. Я. Берковского; пер. Т. И. Сильман и И. Я. Колубовского. Ленинград : Изд-во писателей, 1934. 335 с.
19. Моя жизнь. Мемуары. В 4 т. Т. 3. Моя жизнь. Мемуары / Р. Вагнер / пер. Г. А. Ефрона. Санкт-Петербург : Грядущий день, 1912. 301с.
20. Ницше Ф. Несвоевременные размышления. Санкт-Петербург : Лениздат, 2014. 416 с.
21. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Санкт-Петербург : Азбука, 2012. 208 с.
22. Ницше Ф. Человеческое слишком человеческое. Москва : «Э», 2016. 352 с.
23. Платон. Государство. *Сочинения в 3-х т.* / пер. с древнегреч. под ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Москва, 1971. Т. 3, Ч. 1. С. 89-455.

24. Платон. Протагор. *Сочинение в 3-х т.* / пер. с древнегреч. под ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса]. Москва, 1968. Т.1. С. 187-255.
25. Ревалд Дж. Постимпрессионизм. От Ван-Гога до Гогена. Т. 1. / пер. з англ. А. Н. Изергиной. Ленинград-Москва : Искусство, 1962. 436 с.
26. Ростоцкий Б. И. Модернизм в театре. *Русская художественная культура конца XIX – нач. XX века.* Москва, 1968. Кн. 1. С. 177-218.
27. Сарабьянов Д. В., Автономова Н. Василий Кандинский: Путь художника. Художник и время. Москва, 1994. 174 с.
28. Сарабьянов Д. В. Стиль модерн. Истоки. История. Проблемы. Москва : Искусство. 1989. 293 с.
29. Собрание сочинений. В 15 т. Т. 14. Критические статьи, очерки, письма / В. Гюго. Москва : Художественная литература, 1956. 766 с.
30. Соловьев В. С. Критика отвлеченных начал. *Сочинения: В 2 т.* / за ред. А. Б. Гулыгина, А. Ф. Лосева и др. Москва, 1988. Т. 1. С. 581-832.
31. Успенский П. Д. *Tertium organum.* Ключ к разгадкам мира. Петроград : Таберио, 1916. 322 с.
32. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи XX ст.: монографія. Харків : ХДАК, 2008. 344 с.
33. Шариков Д. І. Сучасна хореографія, як феномен художньої культури XX ст. : дис. ... канд. Мистецтвознавства. Київ; 2008. 190 с.
34. Шопенгауер А. Мир как воля и представление. *Сочинения в 4-х т.* Москва, 1993. Т.1. С. 125-502.
35. Шопенгауер А. Внутрішня сутність мистецтва. *Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ницше* / за ред. Г. Макаренка. Київ, 2004. С. 106-108.

2.8. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії методом проєктів в умовах вищої школи

Одним із головних завдань сучасної вищої освіти є формування комплексу загальних та фахових компетентностей, які дозволять майбутнім фахівцям упевнено відчувати себе у виробничій діяльності. Занурення студентів-хореографів в обставини, наближені до виробництва, здійснюється частіше за все під час навчальної, виконавської, виробничої або асистентської практики. Однак підготовка фахівців спеціальності «Хореографія» в закладах вищої освіти передбачає практикоорієнтоване навчання із застосуванням творчих завдань, інтерактивних технологій, серед яких проєктна діяльність повинна виконувати провідну роль.

Актуальне питання впровадження методу проєктів в систему професійної підготовки майбутніх хореографів, доцільності та проблеми його застосування в освітньому процесі вищої школи досі не було в центрі уваги науковців. Хоча метод проєктів активно застосовується у вітчизняній та закордонній дидактиці. Проєктна діяльність зарекомендувала себе як ефективна технологія навчання на різних спеціальностях. Так, Л. Бодько визначає метод проєктів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання; Ф. Бегьом та І. Олійник вивчає методику застосування проєктів на уроці іноземної мови; В. Коровіна вивчає метод проєктів як форму організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу «екологія»; Ю. Женжера розглядає метод проєктів як засіб розвитку дослідницької компетентності у процесі вивчення фізики. Розробку методу проєктів здійснювали Дж. Дьюї, В. Кіпатрик, Д. Снезден, А. Папандреу, В. Монда, Д. Каттерік. У вітчизняній педагогіці метод проєктів досліджували українські вчені О. Пехота, Т. Кручиніна, А. Касперський, К. Баханов. Це доводить ефективність проєктної діяльності у формуванні спеціальних компетентностей майбутніх фахівців різних галузей.

Проблеми професійної підготовки фахівців спеціальності «Хореографія» на засадах компетентнісного підходу сучасної мистецької освіти досліджують Л. Андросчук, О. Бурля, С. Забрєдовський, С. Куценко, Ю. Ростовська, О. Лиманська, Л. Цветкова та ін. Деякі аспекти формування професійної компетентності хореографів розглядають у своїх працях О. Мартиненко, О. Філімонова, Т. Фурманова та ін.

Окремо слід відзначити дослідження Л. Андросчук [1], О. Лиманської та О. Барабаш [6] щодо впровадження творчого хореографічного проекту в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії. Дані дослідження наголошують на актуальності вирішення питань, пов'язаних з організацією проєктної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх хореографів.

Метод проєктів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він застосовувався як у вітчизняній дидактиці, так і в закордонній. Виник у 20-ті роки минулого століття в США. Метод проєктів набув поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності в спільній діяльності студентів. «Все, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосовувати» – основна теза сучасного розуміння методу проєктів [2, 57]. Ця теза цілком збігається з практикоорієнтованим навчанням студентів спеціальності «Хореографія».

Аналізуючи сфери діяльності хореографа в сучасних умовах, слід відзначити її багатофункціональний характер. Наразі на ринку праці більш затребуваним є хореограф-універсал, готовий не тільки до артистичної діяльності (бажано в різних стилях хореографічного мистецтва), але й до викладацької, балетмейстерської та навіть режисерської діяльності одночасно. Сучасний хореограф повинен бути готовим до практичної діяльності в різноманітних умовах. Сьогодні все більш популярними в культурно-мистецькому середовищі стають синтетичні вистави: різноманітні шоу, мюзикли, естрадні вокально-хореографічні композиції, перформанси тощо, які

потребують володіння хореографами спеціальними компетентностями. Завдання профільних освітніх закладів – підготувати конкурентоспроможного фахівця, готового вирішувати професійні завдання.

Проект стандарту вищої освіти спеціальності «Хореографія» визначає ціль навчання – формування у студентів комплексу компетентностей, що забезпечить провадження педагогічної, балетмейстерської, організаційно-управлінської, науково-дослідної діяльності у сфері хореографії.

Розробники проекту стандарту пропонують формувати наступні загальні компетентності, серед яких є ті, що найефективніше можна сформувати саме методом проєктування: здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); навички міжособистісної взаємодії; здатність розробляти та управляти проєктами. Серед фахових компетентностей такими є: здатність виявляти та вирішувати проблеми (дослідницькі, творчі, організаційні) у сфері фахової діяльності; здатність здійснювати дослідницьку діяльність у сфері хореографії; усвідомлювати логіку та основні етапи наукової роботи; здатність до художньо-критичної діяльності у сфері хореографії; здатність розробляти і впроваджувати авторські інноваційні педагогічні та мистецькі методики та технології; здатність усвідомлювати синтетичну природу хореографічного мистецтва та розуміти багатоманітність його можливих зв'язків з іншими мистецтвами у хореографічному творі; здатність створювати хореографічну складову в різних мистецько-видовищних формах; здатність використовувати методи, прийоми, стратегії сучасного менеджменту, розуміти особливості фінансового та адміністративного забезпечення творчого проєкту, особливості його реалізації в комерційних і некомерційних сферах; здатність продукувати креативні ідеї, обговорювати їх у команді, розробляти алгоритм їх практичного втілення в арт-проєкті та ефективно вирішувати завдання з його реалізації; здатність забезпечувати організацію та функціонування професійного та

аматорського хореографічного колективу; здатність презентувати власний творчий, науковий продукт, використовуючи традиційні та інноваційні комунікаційні технології; здатність розробляти і втілювати авторські хореографічні твори різноманітні за формою, жанром, виражальними засобами з використанням традиційних та новітніх прийомів їх створення.

Зазначені компетентності якнайкраще можуть формуватися під час здійснення студентами проєктної діяльності, що вимагає включення методу проєктів у процес вивчення різних дисциплін, передбачених навчальним планом.

Метод проєктів припускає можливість вирішення певної проблеми. У ньому передбачається, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки і мистецтва. Методом завбачено певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

У різних джерелах можна знайти різні тлумачення поняття «метод проєктів». Найрозповсюджені з них:

С. Пілюгіна розглядає метод проєктів як «особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів щодо розробки проблеми й оформлення її практичного результату» [8, 197].

І. Чечель зазначає, що «метод проєктів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти)» [9, 4].

К. Мелашенко визначає метод проєктів як педагогічну технологію, що «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів» [7, 13].

Проектна діяльність відрізняється від навчально-дослідницької діяльності. Р. Гуревич виділяє такі відмінності:

1) метод проектів націлений на всебічне і систематичне дослідження проблеми, розробку конкретного варіанту (моделі) освітнього продукту;

2) для навчально-дослідницької діяльності головним підсумком є досягнення істини, тоді як робота над проектом припускає одержання, передусім, практичного результату;

3) проект, будучи результатом колективних зусиль виконавців, на завершальному етапі діяльності припускає рефлексію спільної роботи, аналіз повноти, глибини, інформаційного забезпечення, творчого вкладу кожного;

4) навчально-дослідницька діяльність індивідуальна за своєю суттю і націлена на те, щоб одержувати нові знання, а мету проектування внести у межі виключно дослідження, навчаючи додатково конструюванню, моделюванню та ін. Таке навчання має здійснюватися як на матеріалі наявних навчальних предметів, так і в спеціально організованому навчальному середовищі [3, 201].

За методом або видом діяльності, яка домінує в проекті, їх можна розрізнити за видами:

- практично орієнтований проект – спрямований на рішення соціальних завдань, що відображають інтереси учасників проекту або інших осіб. Відзначається чітко визначенням із самого початку результатом діяльності учасників проекту, який зорієнтований на соціальні інтереси самих учасників роботи (розробка моделей костюмів хореографічної композиції, складання програми тематичного концерту, розробка сценарію виховного заходу, газета, відеофільм, спектакль, програма дій, довідковий матеріал тощо) Потребує продуманої структури, навіть сценарію діяльності учасників із визначенням функцій кожного. Дуже важливо добре організувати координаційну роботу через обговорення, корекцію спільних дій, презентацію отриманих результатів та можливих способів використання їх на практиці, зовнішню оцінку проекту;

- дослідницький проєкт – це варіант наукового дослідження (вивчення історії хореографії, історії костюма). Потребує чітко продуманої структури, визначеної мети, актуальності проєкту для всіх учасників, соціальної значимості, продуманих методів роботи. Такі проєкти оформлюються у вигляді рефератів, доповідей, Web-сайтів, альбомів, енциклопедій тощо;

- інформаційний проєкт – це проєкт, спрямований на збір інформації про який-небудь об'єкт або з певної теми з метою аналізу, узагальнення й уявлення інформації для широкої аудиторії. Потребує чіткої структури, можливостей систематичної корекції під час проєктної діяльності. До обов'язкових структурних елементів належатимуть: мета проєкту – результат (стаття, реферат, доповідь, відеоматеріали тощо); предмет інформаційного пошуку – поетапність пошуку з визначенням результатів – аналітична робота над зібраними фактами – висновки – корекція, у разі потреби подальший пошук інформації – аналіз нових даних – висновки – оформлення результатів. Ці проєкти оформлюються у вигляді буклетів, питальників, інформаційних стендів, рекламної продукції – це проєкт, що розігрується за самостійно створеним сценарієм (проблемно-рольові ситуації, основані на сучасному матеріалі, аналоги телепередач, наприклад «Життя відомих людей», «Очі в очі» тощо);

- творчий проєкт – це проєкт, що припускає вільний і часом нетрадиційний підхід до його виконання та презентації результатів. Зазвичай не має чітко продуманої структури, вона розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників проєкту. Оформлені результати можуть бути у вигляді збірника, сценарію, програми свята, хореографічної композиції, концертної вистави, навчально-тренувальної комбінації, перформансу, вистави тощо;

- ігровий проєкт. Його структура залишається відкритою до самого закінчення. Учасники беруть на себе певні ролі. Результати можуть визначатися на початку проєкту або до його завершення. Наявний високий ступінь творчості

(імпровізації на задану тему, рольові ігри на педагогічні ситуації («Я – педагог-хореограф) тощо).

Для ефективного застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх хореографів слід дотримуватися наступних педагогічних умов:

1) значущість у дослідницькому і творчому плані проблеми та її усвідомлення учасниками освітнього процесу (студенти повинні усвідомлювати теоретичну і практичну значущість завдань для їх професійного зростання);

2) професійна спрямованість та реальність виконання запропонованих завдань (проєкти мають бути пов'язані з майбутньою професійною діяльністю і мати практичне значення);

3) структуризація змістової частини проєкту (чітке планування етапів виконання проєкту);

4) самостійність студентів у виконанні проєктів (важливо чітко встановити обсяг і зміст самостійної роботи кожного учасника проєкту);

5) використання дослідницьких методів;

6) суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу;

7) ресурсно-диференційований підхід до використання проєктних методик, що передбачає урахування можливостей викладача та рівня підготовленості й індивідуальних особливостей студентів;

8) адекватність системи контролю за виконанням проєкту відповідно до складності завдань (форми та методи контролю повинні бути методично обґрунтованими)

Для підготовки студента до проєктної діяльності важливим етапом є ознайомлення з методологічним підґрунтям та можливостями.

Будь-який проєкт проходить різні стадії, послідовність задається певним алгоритмом, схемою проєкту. Можна виокремити основні стадії життєвого циклу проєкту:

1. Ідентифікація:

а) визначення ідеї проєкту;

- б) визначення його цілей;
- в) аналіз ідей та відбір кращої з них;
- г) попередній аналіз можливостей для здійснення проєкту.

2. Розробка: ця стадія розпочинається, коли відібрана з-поміж інших ідей проєкту, з'ясована його мета. Розробка передбачає пошук відповідей на питання, пов'язані з технологіями здійснення проєкту: Хто здійснюватиме? Якими засобами? Які матеріальні витрати необхідні? Які труднощі можуть виникнути і як їх уникнути?

3. Експертне оцінювання проєкту. При підготовці проєктів важливо спрямувати студентів на вивчення спеціальної літератури, користуватися довідниками, провести систематичне дослідження, а потім вибудувати проєктну модель і презентувати її експертам. Фахівцями докладно аналізуються всі аспекти проєкту та можливості його виконавців. Експертами можуть бути: викладачі, діячі хореографічного мистецтва, керівники хореографічних колективів, студенти, що не були учасниками розробки проєкту, наукова установа, група незалежних фахівців, представники громадськості.

4. Демонстрація проєкту.

Всебічний аналіз проєкту експертами дає можливість удосконалити проєкт так, аби можна було братися до його реалізації. Мета демонстрації творчого проєкта полягає в тому, щоб показати остаточний результат виконаної роботи. Розуміння того факту, що результати роботи побачать не лише однокласники, стає додатковою мотивацією серйозного ставлення до виконання поставленого завдання, що зумовлює отримання кращих результатів.

Проекти можуть мати найрізноманітнішу спрямованість. Як приклад можна навести наступні творчі проєкти з навчальних дисциплін спеціальності «Хореографія»:

- створення презентації з визначеної теми (дослідницький індивідуальний проєкт з теоретичних навчальних дисциплін: «Історія хореографії», «Історія мистецтв», «Основи сценографії», «Історія костюму» тощо);

- театралізована вистава на задану тему (дослідницький, творчий, інформаційний, практично орієнтований груповий проєкт з теоретичних навчальних дисциплін: «Історія хореографії», «Історія мистецтв», «Основи сценографії», «Історія костюму» тощо);

- створення навчально-тренувальної або танцювальної комбінації (індивідуальний, творчий, практично орієнтований міні-проєкт з практичних навчальних дисциплін: «Класичний танець», «Сучасний танець», «Народно-сценічний танець» тощо);

- розробка положення конкурсу хореографічного мистецтва (інформаційний, творчий індивідуальний або груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Методика роботи з хореографічним колективом», «Менеджмент соціокультурної діяльності», «Організація танцювальних шоу-програм»);

- розробка реклами власної хореографічної студії (інформаційний, творчий індивідуальний проєкт з дисциплін: «Методика роботи з хореографічним колективом», «Менеджмент соціокультурної діяльності»);

- розробка бізнес-плану майбутньої хореографічної школи (дослідницький, творчий, інформаційний проєкт у міні-групах з навчальних дисциплін «Методика роботи з хореографічним колективом», «Менеджмент соціокультурної діяльності»);

- постановка хореографічної композиції різної складності (творчий, практично орієнтований індивідуальний або груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Мистецтво балетмейстера», «Композиція і постановка танцю»);

- створення вокально- (музично-) хореографічної композиції зі студентами спеціальності «Музичне мистецтво» (творчий, практично орієнтований груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Організація танцювальних шоу-програм», «Мистецтво балетмейстера»);

- створення хореографічних вистав (творчий, практично орієнтований дитячі вистави, одноактні балети) (груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Організація танцювальних шоу-програм», «Мистецтво балетмейстера»);

- створення перформансів (дослідницький, інформаційний, творчий, практично орієнтований груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Організація танцювальних шоу-програм», «Мистецтво балетмейстера»);

- створення тематичної концертної програми зі сценарієм (творчий, практично орієнтований груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Організація танцювальних шоу-програм», «Мистецтво балетмейстера»);

- створення (участь) шоу-програми, музичної вистави, мюзиклу (творчий, практично орієнтований груповий проєкт з навчальних дисциплін: «Організація танцювальних шоу-програм», «Мистецтво балетмейстера»).

Важливою умовою для вдалої реалізації творчого проєкту є усвідомлене ставлення студентів до цього процесу, наявність методичних рекомендацій, проміжний та підсумковий контроль і демонстрація творчого проєкту.

Долучати до проєктної діяльності студентів-хореографів варто з першого року навчання: спочатку як глядачів, виконавців, незалежних експертів, а потім як творців. При цьому студенти повинні чітко розуміти завдання, що перед ними ставляться, мати методичний супровід та розуміти критерії оцінювання їхньої діяльності у творчому проєкті.

При використанні проєктних технологій в освітньому процесі змінюється і роль викладача. Різко підвищується об'єм його консультацій та діалогів зі студентами. Авторитет викладача тепер базується на вмінні стимулювати ту розумову та творчу активність студентів, у якій вони самі особисто зацікавлені заради успіху в прийнятій ними проєктній діяльності. Під час роботи над проєктом викладач лише радить загальний напрямок і головні орієнтири пошуку.

Викладач у спілкуванні з творчими групами студентів, які розробляють певний проєкт, використовує проєктно-конструкторський підхід, адже життєвий цикл проєкту має декілька стадій і природньо, що на кожному з етапів студенти можуть помилятися, висловлювати помилкові гіпотези, неправильно припущення, і тут роль викладача є консультативною [4].

Педагогічна цінність співпраці викладача зі студентами при виконанні проєктів надзвичайно висока. Викладач виявляє демократично-гуманний стиль спілкування, має змогу виявити свою компетентність у дослідженні і розробці проєкту, виступає кваліфікованим експертом-консультантом. Авторитет викладача в проєктній діяльності базується на здатності бути ініціатором цікавих питань.

Важливо, що студенти працюють у різних за складом групах і набувають соціально важливих навичок (бути командою однодумців, зорієнтованих на справу). Під час цієї проєктної роботи розвивається вміння бачити себе з боку, критично аналізувати свої досягнення, реально бачити можливості самовдосконалення.

З метою аналізу головних принципів та фаз проведення проєкту на практиці та розвитку фахових компетентностей майбутніх хореографів у проєктній діяльності розглянемо досвід створення колективного дослідницького, інформаційного, творчого, практико-орієнтованого проєкту «Хореографічний перформанс «Отямся» на екологічну тему» студентів спеціальності «Хореографія» Київського університету імені Бориса Грінченка, що був реалізований зі студентами Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини під час V Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи», яка відбулася у м. Умань 18-19 жовтня 2018 року.

З метою кращого розуміння технології підготовки та реалізації представимо зазначений проєкт із зазначенням основних фаз, видів діяльності, методів та технологій, строків виконання та академічного контролю.

Основні стадії життєвого циклу проєкту «Хореографічний перформанс «Отямся» на екологічну тему»:

1. Ідентифікація (тривалість етапу – 1,5 тижні):
 - а) визначення ідеї проєкту: проблеми екології;

б) визначення його цілей: звернути увагу людей на руйнування навколишнього середовища; визначення значущості проблеми в дослідницькому і творчому плані (контроль – доповідь з зазначеної теми);

в) аналіз ідей та відбір кращої з них: студенти самостійно упродовж тижня вивчали стан розробки актуальної проблеми екології в різноманітних джерелах (статті, документальні фільми, опитування людей, художня література), стан розкриття проблеми у мистецтві (образотворче, літературне, драматичне, хореографічне). Одинадцять студентів під час мозкового штурму в зазначений день пропонували свій сценарій, сюжетну лінію, у результаті прийшли до компромісу, об'єднавши кілька цікавих ідей в один сценарій (етап тривав 1 тиждень, контроль – доповіді, презентація сценаріїв майбутньої вистави);

г) попередній аналіз можливостей для здійснення проєкту (визначили кількість танцівників (студенти закладів вищої освіти: Київський університет імені Бориса Грінченка, Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини), необхідний реквізит, технічні засоби, костюми, прорахували їхню вартість; зробили ретельний аналіз місця здійснення танцювального перформансу (можливість озвучки, зручність для танцювання, наявність потенційного глядача, можливості обраного майданчика у розкритті ідеї перформансу) (етап тривав 3 дні, контроль – план-проспект перформансу, фінансовий план витрат на закупівлю реквізиту).

2. Розробка (тривалість етапу – 3 тижні):

Написання лібрето, пошук музичної основи, технічна обробка (мікшування) музики, розробка образів, створення лексичного тексту, малюнків. У ході розробки початковий сценарій був значно змінений (етап тривав 3 тижні, контроль – лібрето та музична композиція, танцювальні комбінації).

3. Експертне оцінювання проєкту (тривалість – 1 день):

Студенти презентували ідею, лібрето, ескізи костюмів, реквізит та чорновий варіант перформансу у власному виконанні викладачам кафедри хореографії. Отримали пропозиції, які були враховані під час постановки перформансу на студентах Уманського університету (контроль: виконання перформансу).

4. Постановка:

Розводка перформансу на місці (Національний дендрологічний парк «Софіївка» в Умані): підключення музичної апаратури, вивчення хореографічного тексту та композиції зі студентами Уманського університету, робота над акторською майстерністю (тривалість етапу – 1 день).

5. Демонстрація проєкту (залучення фотографа, відеорежисера) (тривалість – 45 хвилин).

6. Аналіз творчого проєкту:

- з викладачами та студентами Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини;

- з викладачами та студентами Київського університету імені Бориса Грінченка;

- самоаналіз (контроль – доповіді студентів).

Даний проєкт дозволив студентам у повній мірі проявити свою творчість, продемонструвати комунікативну, аналітичну, дослідницьку, організаційну, постановницьку, виконавську, менеджментську та управлінську компетентності, здатність креативити та гідно представляти авторський творчий продукт.

Цей проєкт став основою їхнього випускного творчого проєкту – вистави «The 7-ven», який вони реалізовували самостійно: від ідеї до втілення, повністю підтвердивши доцільність застосування методу творчого проєкту у формуванні професійних компетентностей майбутніх хореографів.

Результати дослідження доводять, що фахові компетентності майбутніх хореографів, визначені проєктом стандарту вищої освіти зі спеціальності

«Хореографія», можуть ефективно формуватися під час здійснення студентами проєктної діяльності, що вимагає включення методу проєктів у процес вивчення різних дисциплін, передбачених навчальним планом.

Досвід створення запропонованих творчих проєктів, які втілюються в освітньому процесі спеціальності «Хореографія» в Київському університеті імені Бориса Грінченка може бути використаний у ЗВО, де впроваджені освітньо-професійні програми галузі знань 02 «Культура і мистецтво», а також 01 «Освіта» для мистецьких спеціалізацій.

Подальші дослідження можуть бути націлені на пошук та вдосконалення нових підходів до впровадження проєктних технологій в освітній процес хореографів з метою формування їх фахових компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л. М. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі постановки творчого проєкту «Право на життя: хореографія проти наркоманії та алкоголізму». *Мистецтво та освіта*. 2014. № 4. С. 55-58.
2. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч.-метод. посібник для самостійного вивчення курсу. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. 100 с.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С., Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. /за ред. Гуревича Р. С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
4. Козинець І. Проєкт як засіб формування творчої особистості студента / І Козинець: *матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (грудень, 2013)*: <http://oldconf.neasmo.org.ua/>.
5. Куценко С. Використання творчих завдань у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного

танцю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 277-287.

6. Лиманська О. В., Барабаш О. В. Реалізація творчих проєктів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 163.

7. Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. Завуч, Київ. 2006. № 13. С. 12-14.

8. Пилюгина С. А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности. *Школьные технологии*. Москва. 2002. № 2. С. 196-199.

9. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов. *Директор школы*. Москва. 1998. № 4. С. 3-10.

2.9. Інноваційні практики у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії

Перебудова освітньої системи в Україні передбачає вдосконалення та ефективне підвищення професійної підготовки майбутнього педагога.

Розв'язання проблеми виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, досягнення якісно нового рівня підготовки майбутніх учителів не можливе без широкого використання новітніх інформаційних технологій, оскільки вони дозволяють підсилити вплив на аудиторію, активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти, інтенсифікувати навчання та суттєво підвищити якість освітнього процесу.

Традиційно в процесі навчання використовуються, передусім, вербальні методи надання інформації. Проте фізіологами встановлено, що пропускна здатність слухового аналізатора людини є значно менша, ніж зорового – 50 тис.біт/сек і 5 млн.біт/сек. відповідно. Таким чином, при словесному способі навчання не використовуються всі можливості людини сприймати інформацію. Усунення цього недоліку можливе завдяки використанню сучасних мультимедійних та аудіовізуальних засобів навчання, які спроможні відтворювати навчальну інформацію в різних видах (візуальну, звукову та комбіновану аудіовізуальну), що дає змогу педагогу значно підвищити продуктивність та ефективність освітнього процесу [10, с. 4].

Мета статті полягає в наступному: висвітлити теоретичні аспекти педагогічного потенціалу мультимедійних і аудіовізуальних засобів у навчанні та показати особливості їх практичного використання для удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів хореографії.

Медіаосвіта як фактор естетичного розвитку особистості активно досліджувалася різними вченими. Зокрема, провідний спеціаліст у цій галузі Ю. Усов [12] вважав, що медіаосвіта – це процес розвитку особистості засобами та на матеріалі засобів масової комунікації. На думку О. Коношевського [4],

індивідуально зорієнтована самостійна робота студентів із використанням мультимедійних засобів покликана сприяти здійсненню власних устремлінь студента, допомогти його самореалізації, розвинути вміння розв'язувати складні завдання, сприяти формуванню творчого мислення і, як наслідок, формувати високоосвічену особистість. Застосування мультимедійних засобів, як вважає науковець, дає змогу більш повно виявити і реалізувати можливості особистості студента, ураховує його індивідуальні особливості, рівень підготовки, створює умови для розвитку його інтелектуальних і особистісних якостей, творчих і комунікативних здібностей до самонавчання, саморозвитку і самореалізації.

На думку О. Чайковської [16], використання мультимедійних програм в освітньому процесі суттєво підвищує інтелектуальні можливості студентів. Науковець переконана, що мультимедійні засоби забезпечують оптимізацію освітнього процесу і разом з тим індивідуалізацію та диференціацію навчальної діяльності, розвивають самостійність студентів у вирішенні навчальних завдань, забезпечують оптимальне вирішення проблемних питань, розширюють перспективи розвитку освіти, науки і культури.

Роль мультимедійних програмних продуктів у підвищенні якості навчання аналізувала Л. Шевченко [19]. На її думку, мультимедійні засоби створюють суттєві можливості для успішного вивчення навчального матеріалу, самостійної роботи, що викликає інтерес учнів до навчання, підвищує їх мотивацію, дозволяє активно залучати їх до освітнього процесу, зосередити їхню увагу на найбільш важливих аспектах, організувати психологічно спокійну роботу; дають можливість опрацьовувати значні обсяги інформації (енциклопедії, довідники тощо); сприяють формуванню професійно орієнтованих знань та вмінь, створенню умов для самооцінки, систематизації й узагальнення інформації.

О. Шевнюк [18], використовуючи медіатехнології в культурологічній освіті, вважає що вони допомагають здійснювати занурення в різні

соціокультурні простори. Вона вказує на переваги медіатехнологій, завдяки яким здійснюється динамічне подання культурологічних знань, відкриваються можливості емоційно стимулювати засвоєння навчального матеріалу. На думку дослідниці, навчальні можливості медіаінформації впливають не лише із самої їх об'єктивної природи, тобто їх поліфункціональності, динамічності, семантичної напруженості, естетичної образності, але й соціально-виховного комплексного впливу на інтелектуальні та чуттєво-вольові складники людської особистості.

Цієї ж позиції дотримується Р. Собко [9], який вказує, що основною перевагою мультимедіа є те, що вони надають інформацію в дуже привабливій та різноманітній формі. Він підтверджує, що завдяки суттєвим особливостям мультимедійних засобів навчання дає кращі результати, а саме закріплюються отримані під час лекції знання, розвивається самостійність мислення студента, його пізнавальні інтереси. Мультимедійні технології дозволяють економити час на теоретичному викладі матеріалу, індивідуалізувати процес навчання.

Результатом медіакомунікації, на думку В. Возчикова [2], є розвиток уяви, що забезпечує перспективи подальшого самовдосконалення, самоактуалізації особистості.

Мультимедійні продукти надають наступні можливості для підвищення ефективності процесу навчання:

- одночасно використовувати кілька каналів сприйняття в процесі навчання, що дозволяє досягти інтеграції інформації з різних органів почуттів;
- візуалізувати абстрактну інформацію й динамічні процеси;
- розвивати когнітивні структури, вводити досліджуваний матеріал у широкий навчальний, суспільний, історичний контекст і формувати системну інтерпретацію навчальної інформації.

На наш погляд, мультимедіа є корисною й плідною освітньою технологією завдяки інтерактивності, гнучкості й інтеграції різної наочної

інформації, а також можливості враховувати індивідуальні особливості студентів і сприяти підвищенню їхньої мотивації.

Зазначені актуальні переваги мультимедійних засобів зумовили фундаментування процесу фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії в нашій дослідницькій роботі саме на них. Реально існуючу проблему недостатньої кількості ґрунтовної інтерактивної навчальної хореографічної літератури було вирішено шляхом створення *інноваційної авторської електронної енциклопедії з «Історії хореографічного мистецтва»*.

Розроблена нами мультимедійна електронна енциклопедія призначена як для аудиторного застосування, так і для самостійного вивчення матеріалу й орієнтована на те, щоб зробити цей процес цікавим і ефективним.

Створена нами електронна енциклопедія інтерактивна, а навчальний матеріал у ній представлено у вигляді гіпертексту. Гіпертекст дозволяє виокремити в навчальному матеріалі структурні одиниці, зберігаючи при цьому логічну єдність курсу. Гіпертекст надає здобувачам освіти можливість прямої і зворотної навігації між структурними одиницями та главами. Використання технології гіпертексту забезпечує багаторівневий розподіл навчального матеріалу. Кожний з більш високих рівнів пояснює й доповнює інформацію нижніх рівнів. Вихід на них здійснюється через елементи управління гіпертексту – гіперпосилання.

Розроблена нами електронна енциклопедія відповідає навчальній програмі, ураховує особливості освітнього процесу в ЗВО, становить основу навчально-методичного забезпечення курсу.

Авторська електронна енциклопедія охоплює чотири історико-культурні типи:

- західноєвропейський балетний театр;
- російський балетний театр від періоду становлення російської школи класичного танцю до радянського балетного театру;

- українське хореографічне мистецтво в поєднанні класичного та народного танцю України;

- сучасні напрямки хореографічного мистецтва XX–XXI століть з історією їх виникнення та розвитку.

Інновацією програмного продукту є четвертий розділ – «Сучасні напрямки хореографічного мистецтва XX–XXI століть», якого немає в жодній програмі з історії хореографічного мистецтва.

Авторська електронна енциклопедія дозволяє організувати вивчення різних предметів хореографічного циклу. Вивчаючи історію хореографічного мистецтва за авторською електронною енциклопедією, студенти одержують інформацію з наступних дисциплін: теорія і методика історико-побутового танцю, теорія і методика класичного танцю, теорія і методика народно-сценічного танцю, мистецтво балетмейстера, акторська майстерність, сценічний костюм і художнє оформлення танцю, фізкультура в хореографії, педагогіка, психологія.

Так, у матеріалах електронної енциклопедії подається характеристика та манера виконання італійської й французької шкіл класичного танцю, розкриваються переваги та недоліки тієї чи іншої школи класичного танцю й надаються рекомендації щодо необхідності синтезу кращих якостей різних танцювальних шкіл, як у виконавській майстерності, так і в процесі викладання.

Енциклопедія розкриває мету та призначення танцювального тренажа. Класичний танець і класичний екзерсис – це той фундамент, на якому ґрунтується все хореографічне мистецтво, необхідний і самостійний вид тренування. Так, О.Єрмолаєв вказував на те, що тільки біля опори можливо натренувати фізичний комплекс: розвинути мускулатуру, еластичність і гнучкість корпусу, суглобів, виворотність, висоту кроку, красу поз, обертання тощо. Наявність опори дозволяє хореографам доводити рухи до їх необхідної класичної чистоти. Тіло учнів після таких занять стає гнучким, пластичним, слухняним – придатним для будь-яких технічних труднощів і ускладнень.

Використовуючи електронну енциклопедію, майбутні фахівці отримують інформацію з теорії хореографічного мистецтва, знайомляться зі значенням багатьох хореографічних термінів. Хореографи розуміють значення термінології, яка розкриває сутність танцювальних рухів, що допомагає танцівникам правильно їх виконувати.

В електронній енциклопедії представлена величезна кількість докладних описів танцювальних комбінацій, різноманітних за характером, стилем, манерою виконання залежно від образу, що розкривається. З описаних в енциклопедії танцювальних елементів студенти можуть складати власні комбінації та етюди. Так, готуючись до практичних занять, вони здатні самостійно опанувати методику виконання різних стрибків, описаних в електронній енциклопедії, які були плавними та м'якими або динамічно-різкими. Корисними для майбутніх педагогів-хореографів будуть описи різноманітних методик виконання піруетів і необхідні прийоми зупинки, порівняння виконання піруетів різними танцівниками в різний історичний період. Ці докладні описи дадуть можливість студентам збагнути правильну методику виконання різноманітних обертів, уникнути помилок, навчитися технічно грамотному виконанню.

У практичній роботі важливо використовувати рекомендації великих хореографів минулого й сучасності, наприклад, таких, як Ж.-Ж.Новерр, який радив «не залишати без уваги голову, торс і руки, що, безсумнівно, піде на користь», а також «примусити себе до більшої виворотності ніг, тому що це повідомляє блиск стрибкам» [6].

На практичних заняттях з класичного танцю корисним буде використання матеріалу електронної енциклопедії, який розповідає про значення рук у хореографічному мистецтві, які допомагають глибше розкрити образ, завдяки чому танець стає більш яскравим, виразним. Цей матеріал дає можливість здобувачам вищої освіти зрозуміти, що малюнок рук міняється залежно від художнього образу.

Вивчаючи матеріали з історії хореографічного мистецтва, представлені в електронній енциклопедії, здобувачі освіти мають у своєму арсеналі багатий матеріал для творчої постановочної роботи. Так, електронна енциклопедія надає майбутнім хореографам знання з драматургічної побудови танцювальних творів.

На заняттях з мистецтва балетмейстера студенти знайомляться з великою кількістю прикладів хореографічних постановок різних балетмейстерів, вивчають всі етапи творчого процесу. Ця інформація допоможе студентам-хореографам у створенні власних танцювальних робіт. Так, з матеріалів енциклопедії вони отримують інформацію, що робота над створенням хореографічної постановки починається з вивчення історичних матеріалів епохи, яка розкривається в хореографічному творі, необхідності знайомства з різноманітними літературними джерелами даного періоду, з живописом, прикрасами, вишивкою, орнаментом, які можуть допомогти в доборі танцювальної лексики для розкриття образів героїв, а також їхніх костюмів. Так, наприклад, з опису постановки балету «Кавказький полоненик» Р.Захарова студенти довідаються про цікаві деталі, які необхідні балетмейстеру в його творчій діяльності: подорож до міста, про яке йдеться в хореографічному творі – Р.Захаров їде на Кавказ. Горці розповідали йому про звичаї й обряди свого краю, про особливості укладу їхнього життя. Молодь у прикрашених сріблом національних костюмах, показувала хореографові темпераментні танці свого народу, змагання в стрілянині, войовничі ігри черкесів. Ці побачені етнографічні реалії підказали Р.Захарову рішення чудового «танцю з бурками», який розкриває волелюбний характер черкеського народу. Балетмейстер уважно помічав самотутню манеру виконання давнього танцю: стрункі, точні й легкі рухи юнаків і стриманий характер танцю горянок, витончений пластичний малюнок рухів їхніх рук. Весь цей народний колорит балетмейстер використав у своїй постановчій роботі.

В освітньому процесі студенти-хореографи можуть використовувати танцювальні перебудови в різні геометричні фігури (малюнки танцю), які зустрічаються в описах хореографічних постановок електронної енциклопедії. А також на прикладах опису хореографічних творів студенти зрозуміють відповідність танцювальної лексики, костюмів, музичного та світлового оформлення у створенні та передачі художнього образу й сюжету танцювального номеру.

У роботі над художнім образом здобувачі освіти можуть проаналізувати поради балетмейстерів як минулого, так і сучасності, що навіть дуже витончена пластика без справжньої акторської творчості нічого не варта, що необхідно віддавати перевагу танцівнику-актору, який здатен показати зміну почуттів, наповнити роль правдивим змістом. Матеріали електронної енциклопедії доводять студентам, що прекрасна акторська гра дає можливість глядачеві без слів зрозуміти сюжет хореографічного номеру, умовність танцювальних па.

Електронна енциклопедія містить багатий практичний матеріал необхідності художнього оформлення хореографічної постановки як одного з обов'язкових і потужних засобів художньої виразності. Велика кількість прикладів описів роботи над постановкою хореографічних творів указує на значення декорацій, світлового оформлення, костюмів героїв у відтворенні необхідної атмосфери на сцені. Це дасть можливість студентам знайти необхідні засоби виразності для передачі художнього образу, тому що тільки гармонічний взаємозв'язок усіх виразних засобів допоможе здійснити задум постановника.

Студенти, використовуючи приклади хореографічних постановок, описані в електронній енциклопедії, навчаються знаходити в костюмі деталі, особливості крою й ліній, які передавали б характер часу, епохи, середовища. Так, завдяки саме костюму ми впізнаємо образ, наприклад, сільської дівчини в «Жизелі», знатної князівни в «Бахчисарайському фонтані», уральської селянки в «Кам'яній квітці», паризької акторки у «Втрачених ілюзіях» тощо.

Крім усього вищезазначеного, електронна енциклопедія спрямована на підготовку педагогів. Методичні поради, наявні в енциклопедії, є дуже корисними для хореографів-початківців. Електронна енциклопедія містить величезний методичний матеріал, що описує педагогічні системи багатьох педагогів-хореографів.

Так, наприклад, на практичних заняттях з хореографічних дисциплін можна використовувати цікаву й повчальну методику викладання П. Гусєва, завдяки якій учням вселяли думку, що вони все роблять за своїм бажанням, навіть не помічаючи, що виконують продумані завдання педагога. Завдяки рекомендаціям П. Гусєва можна швидко й точно виявити індивідуальні особливості студентів й залежно від цього тренувати їх: розвивати те, що недостатньо відпрацьовано, гарне робити ще кращим, а краще доводити до віртуозного блиску. Система розігріву м'язів, нагнітання складності завдання й силової витрати П. Гусєва настільки логічна, природна й закономірна, що студенти можуть довго перебували під великим фізичним навантаженням, навіть не помічаючи його.

Електронна енциклопедія пропонує систему викладання педагога О. Єрмолаєва, який пропонував виконання танцювальних рухів, поєднання яких раніше ніколи не використовувалося. Усі танцювальні комбінації за системою О. Єрмолаєва вимагають постійного контролю, а головне в його системі – думати.

На практичних заняттях корисним буде використання методичного прийому педагогічної системи педагога, завдяки якому в студентів постійно, цілеспрямовано виховується «запас міцності», а саме комбінаціям вправ, що перевищують звичайну норму навантаження. Студенти, привчаючись до цих «перевантажень» у класі, легко справляються зі звичайною нормою труднощів на концертній сцені.

В електронній енциклопедії аналізується також педагогічна система А. Мессерера, який приділяв основну увагу гармонійному розвитку всіх частин

тіла танцівника. Його уроки, включені в енциклопедію, чудові своєю логічною, тематичною побудовою, розвитком танцювальності та поступовим посиленням технічних труднощів.

У практичній роботі зі студентами актуальними є методичні рекомендації педагога-хореографа К. Вазем. Використовуючи її поради, треба привертати увагу студентів до положення в танці не лише ніг, а й корпусу, спини, плечей і рук. Свою роботу бажано націлювати проти механічного заучування танцювальних рухів, а вимагати від студентів свідомого ставлення до танцю. Однією з невідмінних умов викладання К. Вазем вважала розвиток витривалості у виконавців, яку можна досягнути, використовуючи її методичний прийом поступового ущільнення уроку шляхом скорочення перерв між окремими вправами.

У роботі зі студентами велику увагу необхідно приділяти представленій в енциклопедії педагогічній системі А. Ваганової, яка була продумана й обґрунтована від першої букви танцювальної грамоти. Ураховуючи поради та рекомендації А. Ваганової, треба вчити студентів не просто заучувати рухи, а привчати розумно їх сприймати, знати мету кожного руху, його призначення й особливості. Пояснювати студентам, що показ, навіть якщо він дуже талановитий, веде до чистого копіювання, механічного наслідування індивідуальної манери педагога.

Педагогічний метод А. Ваганової допомагає студентам у правильній постановці корпусу й спини, тому що правильно поставлена спина дає абсолютну свободу рухам. Завдяки методиці викладання за системою А. Ваганової у студентів вироблятиметься така стійкість і володіння своїм тілом, що найважчі рухи в швидкому темпі здаватимуться зовсім не важкими.

Аналізуючи педагогічну систему А. Ваганової, необхідно застерігати майбутніх педагогів від передчасного прикрашання танцю. Починати навчання бажано в сухій формі, без будь-якого варіювання. Поступовість навчання, на

думку педагога А. Ваганової, приведе учнів до більш досконалого, продуктивного виконання важких рухів і комбінацій.

Матеріали електронної енциклопедії допомагають студентам усвідомлювати, що педагог-хореограф повинен відчувати індивідуальність, характер учня, його настрій; володіти творчою ініціативою, вигадкою, бути уважним, зібраним, доброзичливим; зрозуміло й просто пояснювати свої задуми.

Застосування в процесі експериментальної роботи мультимедійних засобів у навчанні суттєво активізувало пізнавальну діяльність студентів, сприяло формуванню їх професійно орієнтованих знань і вмінь. Використання електронної енциклопедії дозволило студентам краще зрозуміти та засвоїти навчальний матеріал. Отже, оптимальне застосування мультимедійних засобів навчання майбутніх педагогів-хореографів сприяє вирішенню багатьох дидактичних і виховних завдань.

Для забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів хореографії нами також була розроблена *аудіовізуальна програма*, яка спрямована на підвищення емоційності та ефективності освітнього процесу. Це твердження базується на дослідженнях учених А. Громцевої, В. Магіна, Д. Матрос, К. Машбіц, Н. Мельникової, Ю. Недоречко, Д. Полєва, О. Степанова, С. Христочевського, Л. Чеснокової, Т. Чирковської, І. Шахіної, які стверджують, що аудіовізуальні технології дозволяють студентам краще зрозуміти та засвоїти навчальний матеріал, активізують почуття та мислення.

Дидактичний аспект аудіовізуальних засобів спрямований на оптимізацію освітнього процесу, основне завдання якого – активізація пізнавальної діяльності [10]. Т. Рейзенкінд [8] вважає кіномистецтво найактуальнішим засобом естетичного розвитку майбутнього фахівця. Ю. Усов [14] значення кіномистецтва в сучасній освіті бачить, насамперед, у можливості моделювання реального процесу мислення. Відчуття динаміки образів викликає в глядача свого роду енергетичне поле, у якому він перебуває під час перегляду. Розвиток

кіноглядача проходить від простої емоційної реакції до рефлексивного процесу розгортання образів в емоційно-сміслових співвідношеннях, побудови глядацької концепції екранного тексту й виробленню позиції – ставлення до побаченого на екрані в результаті сприйняття, інтерпретації, естетичної оцінки.

Аналізуючи сучасні моделі кіновиховання та кіноосвіти, Ю. Усов [13] особливу увагу приділяє навичкам осмисленого сприйняття екранних образів, критичному ставленню до них, підвищенню творчої активності кіноглядача.

Педагогічний аспект аудіовізуальних засобів, на думку дослідників (І. Вайсфельд, Г. Власкіна, І. Горницька, Р. Гузман, С. Пензин, М. Котельніков, А. Леонтєв, Ю. Макєєва, Т. Москвина, К. Парамонова, І. Рачук, О. Тюлякова, Ю. Усов, А. Федоров, А. Шаріков та ін.), сприяє реалізації виховної функції кіномистецтва.

На думку А. Шарікова [17], енергетика аудіовізуального образу суттєво позначається на естетичній та емоційній сприйнятливості студентів. Це означає, що необхідно в систему навчання включати аудіовізуальні засоби.

Науковці Г. Карпов, В. Романін [3] вважають, що аудіовізуальні засоби можуть виступати в ролі мотиву, що збуджує інтерес до вивчення теми. Вони підвищують наочність навчання, забезпечуючи ілюстрацією інформацію або пояснення педагога. Аудіовізуальні засоби (кінофільми) дають більш повну й точну інформацію про досліджувані явища або об'єкти, що підвищує якість навчання, забезпечуючи усвідомленість і міцність знань.

На думку А. Кивирялга [6, с. 6], варто використовувати кінофільми при створенні у студентів мотивації до вивчення теми, коли усвідомлюється необхідність досягнення навчальних цілей, і у студентів з'являється інтерес до навчання. На етапі сприйняття навчального матеріалу відбувається пряме почуттєве знайомство з ним. При цьому, стверджує автор, доцільно застосовувати у навчанні кінофільми, що викликають у студентів активність сприйняття. На його думку, аудіовізуальні засоби навчання доцільно

використовувати на етапі опанування навчальним матеріалом з метою спонукання студентів до пошукової діяльності.

Т. Москвина [7] акцентує увагу на формуванні духовних понять засобами екранних мистецтв. На її думку, кіноглядач здатен усвідомити життєву позицію, ясність ідеалів і етико-естетичних норм, одержати світоглядну чіткість. У процесі взаємодії з екранними образами активізується самопізнання й саморозвиток в контексті духовної культури, що є особливо актуальним у наш час. Глядач, на думку І. Вайсфельда [1], здатний поряд із творцями фільмів творчо освоювати реальність. А. Толстих [11, с. 8] підкреслює, що сила екранного мистецтва у візуальному впливі. Таким чином, з педагогічної точки зору, кіномистецтво активізує інтелектуальний, духовний, моральний, естетичний і художній потенціал особистості. Принципово важливо, що аудіовізуальна наочність стимулює емоційну сферу особистості. При якісному використанні аудіовізуальних засобів навчання створюються найбільш сприятливі умови для диференційованого й індивідуалізованого навчання.

Розробляючи аудіовізуальну програму (див. Таблицю), ми спирались на спеціальні дослідження (Г. Дубовецький, В. Коваль, Є. Перепелиця, І. Трегуб, В. Курочкін, С. Яшанов), які показали, що зі сприйнятої звукової інформації запам'ятовується приблизно 15% її обсягу, візуальної – 25%, а під час сприймання аудіовізуальної – 65% [13, с. 9]. Вибрані нами навчальні та художні фільми хореографічного спрямування покликані розширити можливості викладання, підвищити інформаційну ємність заняття, поліпшити засвоєння матеріалу. Синтезуючи найрізноманітніший матеріал, вони здатні створити зоровий образ досліджуваного явища. Завдяки органічному поєднанню слова й образу виклад навчального матеріалу стає більш різноплановим за змістом.

Аудіовізуальна програма з елементами мультимедіа

<i>Навчальні дисципліни</i>	<i>Навчальні аудіовізуальні засоби</i>	<i>Художні аудіовізуальні засоби</i>
«Історія хореографічного мистецтва» «Теорія і методика класичного танцю»	•Балетні вистави; •Відеофільми: «Життєвий та творчий шлях видатних балетмейстерів і танцівників» •Фільми із серії «Скарби російського балету»	•Анна Павлова» •«Фуєте» •«Авансцена»
«Теорія і методика історико-побутового танцю та сучасного бального танцю»	•«Король танцює» •«Амадей» •«Гензель і Гретель»	• «Залізна маска» •«Королева Англії» •«Ще одна з роду Болейн» •Гусарська балада»
«Історія костюма»	•«Клеопатра» (Єгипет) •«Гамлет» (Середньовіччя) •«Таємниці бургундського двору» (Пізнє Середньовіччя)	•«Єлизавета. Золоте століття» (Відродження) •«Три мушкетери» (XVII ст.) •«Небезпечні зв'язки» (XVIII ст.)
«Теорія і методика народно-сценічного танцю» «Мистецтво балетмейстера»	•Відеозапис концертів ансамблів народного танцю (П.Вірський, І.Моїсєєв) •Відеофільми: «Життєвий та творчий шлях видатних балетмейстерів і танцівників народного танцю» •«Шовкова косиця» •«З чистих джерел»	•«Весілля в Малинівці» •«За двома зайцями» •«Олекса Довбуш» •«Черемош» •«Маска Зорро» •«Зоря над Карпатами» •«Гуцульське весілля»
«Теорія і методика сучасного бального танцю»	•Мультимедійна програма «Школа танцю» (бальні танці)	•«Потанцюємо» •«Брудні танці» •«Мамбо»
«Теорія і методика сучасного танцю» «Сучасні напрямки хореографічного	•Відеозапис концерту ансамблю сучасного танцю «Тодес»; •DVD-програми «Навчаємось танцювати» («хастл», «брейк-данс»,	•«Лапочка» (хіп-хоп) •«Крок вперед» (хіп-хоп) •«Країна троянд» (хастл) •«Танцюй зі мною» (хастл) •«Тримай ритм» •«Зимовий вечір в Гаграх»,

мистецтва»	«хіп-хоп», «диско», «джаз», «афро-джаз», «city jam», «г'п'б», «латіна»)	•«Карнавал» (степ), •Карнавальна ніч» (модерн, степ)
------------	---	---

Документальність запропонованої навчальної кінематографії, відбиття у фільмах хореографічних подій, явищ і процесів у правдивій, точній і виразній формі сприяє більш тісному зв'язку теорії й практики. Простота і доступність подачі матеріалу, яскравість образів кіно підвищують інтерес студентів до занять, сприяють кращому й більш міцному засвоєнню навчального матеріалу.

Величезне значення під час вивчення цілого ряду предметів хореографічного циклу має те, що завдяки телебаченню можна відтворити на екрані історичні події, літературні твори, балетні вистави. Використання в освітньому процесі навчальних і художніх фільмів дає можливість студентам-хореографам прослідкувати життєвий і творчий шлях видатних балетмейстерів, танцівників, побувати на концертах професійних ансамблів народного танцю, переглянути сцени з балетних вистав, уривки художніх фільмів з використанням хореографічного мистецтва, фрагменти виступів майстрів сучасного танцю.

Так, вивчаючи історію балетного театру, студентам на лабораторних заняттях пропонувалося переглянути балетні спектаклі хореографії великих балетмейстерів – Ж. Перро, М. Петіпа, М. Фокіна та ін. Фільми з серії «Скарби російського балету», що містять архівні записи, давали можливість студентам зануритися в атмосферу давно минулих часів, проаналізувати характерність образів А. Павлової, Т. Карсавіної, М. Семенової, В. Чабукіані, Н. Кургапкіної, Н. Дудінської, Г. Уланової, К. Сергєєва, М. Плисецької, І. Колпакової, А. Осипенко та багатьох інших відомих танцівників і танцівниць.

Майбутні педагоги-хореографи, переглядаючи навчальні фільми, мали можливість бути свідками життя й творчості багатьох прославлених балерин, а також аналізували кінокадри уроків великого педагога А. Ваганової. Студенти

також обговорювали образне та стилістичне рішення хореографії в художніх фільмів «Авансцена», «Фуєте», «Анна Павлова».

Вивчаючи дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю», «Історія українського хореографічного мистецтва», студенти мали можливість переглянути відеофільми: «Життєвий і творчий шлях видатних балетмейстерів і танцівників народного танцю», а також знайомилися з відеозаписом концертів ансамблів народного танцю П. Вірського, І. Моїсеєва тощо. Завдяки відеозаписам виступів учасників ансамблів народного танцю студенти опановували драматургічну побудову хореографічних номерів, лексичний матеріал танців різних регіонів України, відповідність музики, костюмів танцювальній лексиці, виду хореографії. Вони також включали окремі фрагменти художніх фільмів у розроблені ними конспекти занять у процесі педагогічної практики.

Під час викладання дисципліни «Теорія і методика історико-побутового та сучасного бального танцю» ми використовували в роботі зі студентами-хореографами мультимедійний програмний продукт «Школа танців», що містить інформацію про сучасні бальні танці. Студенти мали можливість ознайомитися з технікою виконання основних рухів, деяких танцювальних варіацій майстрами сучасного бального танцю. Також інформація мультимедійної програми з повним описом техніки виконання основних рухів по кроках, перелік поєднання рухів застосовувалась у процесі власних хореографічних пошуків і здійсненні постановок у дитячому колективі.

У процесі вивчення історико-побутового танцю студенти аналізували художні фільми «Король танцює», «Амадей», «Залізна маска», «Королева Англії», «Ще одна з роду Болейн», «Гусарська балада», завдяки яким студенти отримували уявлення про особливості стилю та манери виконання танців різних епох; вони навчалися розуміти та відчувати характер виконання танців. Завдяки перегляду цих фільмів студенти оволоділи лексикою та композиційними формами побутового танцю, навчалися навичкам поведіння

з аксесуарами, необхідними для побутових танців: віяло, плащ, капелюх, шпага, шлейф. Студенти підкреслювали, що запропоновані фільми дозволили більш повно відчувати дух і атмосферу часу, отримати найважливіші відомості про місце і значення танцювальної культури різних епох, основні естетичні та етичні норми спілкування в парі, вплив костюму на характер, манеру та техніку виконання історико-побутових танців.

Навчальні фільми з серії «Вчимося танцювати» використовувались під час навчання різним сучасним напрямкам хореографічного мистецтва, у процесі опанування правильною технікою виконання танців: диско, афро-джаз, модерн-джаз, hip-hop, брейк данс, г'п'b, city jam, hustle. Навчальні фільми дали можливість майбутнім педагогам-хореографам на базі основних елементів експериментувати й вигадувати власні танцювальні рухи та їх комбінування. Також завдяки цим навчальним фільмам студенти знайомились з музичним супроводом, його відповідністю різноманітним сучасним напрямкам хореографічного мистецтва.

У розроблених студентами уроках використовувалися художні фільми, сюжет яких пов'язаний із сучасною хореографічною культурою – «Лапочка», «Крок уперед», «Потанцюємо», «Брудні танці», «Тримай ритм», «Каранавал», «Зимовий вечір у Гаграх», «Карнавальна ніч», «Серенада сонячної долини» тощо.

Перед переглядом навчальних та художніх фільмів студентам пропонувалися питання та завдання, які покликані активізувати сприйняття та стійку увагу студентів, стимулювати їх до пошуків і співпереживання. Питання передбачали у відповідях простір для творчості, допомагали студентам запам'ятати не тільки головне, але й істотні деталі, змушували замислитися над сюжетом фільму, хореографічного твору, зрозуміти їх ідею. Питання були сформульовані лаконічно, точно, оскільки студентам необхідно було встигнути відповісти на питання або виконати завдання під час перегляду конкретних кадрів.

Розроблена нами аудіовізуальна програма, використання якої засноване на всебічному врахуванні психофізіологічних можливостей людини, дозволяє в хореографічному навчанні:

- поліпшити якість освітнього процесу завдяки зростанню рівня наочності;
- інтенсифікувати перебіг формування хореографічного досвіду;
- підвищувати ефективність засвоєння хореографічних знань;
- індивідуалізувати та активізувати пізнавальну і творчу діяльність студентів.

Аудіовізуальна програма з використанням засобів мультимедіа одночасно впливає на кілька органів почуттів, забезпечуючи максимальну наочність навчання, а також забезпечує високий емоційний рівень сприйняття хореографічної інформації, при якому студент не просто пасивно сприймає її, а проявляє до неї активне зацікавлення.

Застосування в процесі експериментальної роботи аудіовізуальних компонентів у навчанні суттєво активізувало пізнавальну діяльність студентів, сприяло формуванню їх професійно орієнтованих знань і вмінь. Використання аудіовізуальних засобів дозволило студентам краще зрозуміти та засвоїти навчальний матеріал.

Важливим результатом експериментальної роботи став сильний вплив на почуття, емоції студентів, що змусив їх переживати, хвилюватися, радіти. Аудіовізуальні засоби підсилювали мотивацію майбутніх педагогів, викликали у них інтерес і потребу до навчання. Під час проведення експериментального дослідження жоден студент не пропустив занять без поважних причин.

Аудіовізуальні засоби сприяли формуванню в майбутніх педагогів творчих і комунікативних здібностей до самонавчання, саморозвитку та самореалізації. Студенти підкреслили, що запропонований аудіовізуальний матеріал допоміг їм підготуватися до педагогічної практики, результати якої

показали, що студенти-хореографи впевнені у своїх діях і добре підготовлені до майбутньої професійної хореографічної діяльності.

Отже, оптимальне застосування аудіовізуальних та мультимедійних засобів у навчанні майбутніх педагогів-хореографів сприяло вирішенню професійних завдань та покращило якісно підготовку майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайсфельд И. В. Искусство в движении. М. : Просвещение, 1981. 223с.
2. Возчиков В. А. Развитие коммуникативных умений студентов педагогического вуза средствами журналистики : автореф. дисс. канд. пед. наук. Барнаул, 1999. 19 с.
3. Карпов Г. В., Романин В. А. Технические средства обучения : учеб. пособ. М. : Просвещение, 1979. 271 с.
4. Коношевський О. Л. Індивідуалізація самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами мультімедіа : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
5. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр. Л. : Искусство, 1983. Т 3. 431 с.
6. Кывырлг А. А. Теория и практика применения наглядных пособий и технических средств обучения в профессиональной школе. М. : Высш. шк., 1990. 158 с.
7. Москвина Т. В. Формирование духовных понятий средствами экранных искусств. *Искусство и образование*. 1999. № 4. С. 66.
8. Рейзенкинд Т. И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки. Кривой Рог: Криворожский государственный пединститут, 1995. 200 с.
9. Собко Р. М. Дидактичні особливості інтегрованого навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 218 с.

10. Технічні засоби навчання : курс лекцій / за ред. Є. О. Перепелиця. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 136 с.
11. Толстых А. В. Психология юного зрителя. М. : Знание, 1986. С. 12–55.
12. Усов Ю. Н. Медиаобразование : программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы. *Основы экранной культуры*. М. : Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 55–59.
13. Усов Ю. Н. О современных моделях киновоспитания и кинообразования. *Юный зритель. Проблемы социологии кино*. М., 1981. С. 90.
14. Усов Ю. Н. Экранные искусства как новый вид мышления и познавательной деятельности в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников. *Обновление эстетического образования учащихся и учителя : материалы Всерос. науч.-практ. конф.* М. : НИИО РАО, 1998. С. 42-45.
15. Хилько Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск, 2001. 445 с.
16. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 207 с.
17. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М. : АПН, 1990. 66 с.
18. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутнього вчителів у вищій школі : дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2004. 555 с.
19. Шевченко Л. С. Формування професійних знань майбутніх кваліфікованих робітників засобами мультимедіа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 20 с.

2.10. Інноваційні засоби контролю самостійної роботи майбутніх учителів хореографії на прикладі дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю»

Важливе місце в системі вищої освіти України займає професійна підготовка майбутніх педагогів. У Концепції педагогічної освіти зазначено, що вища педагогічна освіта має забезпечити формування вчителя, здатного розвивати особистість дитини, здійснювати професійний саморозвиток, працювати творчо в різних закладах освіти.

Найважливішим компонентом педагогічної системи вищої освіти і складовою освітнього процесу є контроль за навчальною діяльністю майбутніх фахівців, призначений для визначення успішності навчання кожного зі студентів, аналізу отриманих результатів та корекції подальшого процесу навчання. Інструментом підвищення якості освіти разом із реформуванням її змісту виступає вдосконалення системи оцінювання, модернізація діагностики навчання студентів.

Дослідженню питання контролю навчальних досягнень студентів завжди приділялася належна увага вчених, зокрема О. Мокрова, Т. Солодкої, О. Тарнопольського, І. Цатурової, М. Сорокіна та ін. Зокрема, психолого-педагогічні аспекти контролю вивчали А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Безносюк, В. Безпалько, М. Махмутов, Н. Тализіна та інші. Сучасні підходи до організації контролю навчання досліджували В. Бочарнікова, І. Булах, Л. Добровська, В. Ільїна, Е. Лузік, О. Мокрова, І. Романюк.

Незважаючи на таку кількість робіт, слід зауважити, що є ряд питань, які потребують подальшої теоретичної та практичної розробки, а саме застосовування інноваційних форм і методів оцінювання навчальних досягнень студентів; слабка реалізація навчальної функції студента, за якої той залишається зі своїми помилками наодинці; відсутність орієнтації на ґрунтовні

знання та схильність до накопичення позитивних оцінок; недооцінювання навчальних досягнень як результату старанності в пізнавальній і творчій діяльності; недостатність уваги реконструктивному та творчому рівням володіння знаннями; неврахування при розробці тестів пізнавальних можливостей студентів, оскільки вони розробляються викладачами без перевірки на дійсність, надійність тощо.

Цикл обов'язкових хореографічних дисциплін у Бердянському державному педагогічному університеті представлений наступними курсами: «Теорія і методика класичного, народно-сценічного (українського), історико-побутового, сучасного та бального танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячими хореографічним колективом» тощо. Однією з профілюючих дисциплін кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін є «Теорія і методика народно-сценічного (українського) танцю», яка передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку. Курс лекцій з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного (українського) танцю» дає майбутньому вчителю хореографії знання з традиційної народної школи (термінологія, побудова заняття, правила виконання вправ екзерсису біля опори, на середині залу та базових рухів різних національностей), нових підходів до викладання народно-сценічного (українського) танцю, особливостей та методів роботи з дітьми різного віку, а самостійна робота студентів передбачає не лише опрацювання вправ та комбінацій заняття, а й написання конспектів, повідомлень, рефератів, створення презентацій з тематики дисципліни.

Проте, на таку важливу дисципліну в Бердянському державному педагогічному університеті відводиться в середньому лише 2-4 години (1-2 заняття на тиждень), що є недостатнім для підготовки повноцінного фахівця. Така кількість годин ледь дозволяє студенту опанувати практичний матеріал курсу. Як майбутній учитель хореографії студент повинен опанувати не тільки методику навчання, але й теоретичні знання, зокрема етнокультурну основу

різних національностей, їх географічне становлення, історію побуту та костюму, традиції, обряди, методичне забезпечення (література), кращі хореографічні зразки тощо. Увесь цей об'єм матеріалу студент повинен опрацьовувати самостійно, на це відводиться від 60% до 75% освітнього процесу за робочими планами спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія).

Виходячи з того, що обсяг інформації, який необхідно засвоїти студентам-хореографам, значний, і більшу частину матеріалу пропонується вивчати самостійно, провідною складовою освітнього процесу стає саме самостійна робота студента, яка повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися й оцінюватися.

С. Куценко вважає, що залежно від способу здійснення педагогом контролю за якістю самостійної роботи студента-хореографа її можна поділити на самостійну роботу під час аудиторних занять та позааудиторну самостійну роботу.

Зміст окремих форм самостійної роботи студента в процесі навчання характеризує її класифікацію: репродуктивна – в основі репродуктивної самостійної роботи майбутнього вчителя хореографії виступає технічне відпрацювання вивчених у процесі занять танцювальних елементів біля станка чи посередині зали; реконструктивна – даний вид самостійної роботи характеризується доопрацюванням поданого викладачем навчального матеріалу; продуктивна (творча) – особливий вид роботи, спрямований на побудову власних, передбачених навчальною програмою, танцювальних комбінацій, етюдів, хореографічну імпровізацію, створення образу, а саме виконання творчого завдання, спрямованого на створення нового оригінального продукту; науково-дослідницька – важливий і водночас необхідний вид самостійної роботи студента, що характеризується включенням в освітній процес інтелектуальних зусиль [6].

Л. Цветкова зазначає, що: «...самостійна робота поділяється на навчально-пізнавальну і професійну. Перша передбачає опрацювання

теоретичного матеріалу, його аналіз, синтез, відповідну інтерпретацію, що забезпечує формування власного погляду на певну проблему. Друга – спрямована на вироблення необхідних виконавських і педагогічних навичок.

Самостійну роботу залежно від форми її здійснення можна поділити на два блоки. До першого слід віднести роботу з літературою, конспектування, практичне відпрацювання матеріалу, роботу з концертмейстером. Другий блок включає творчі форми й базується на поєднанні форм, що входять до першого блоку. Це: складання комбінацій, уроків, етюдів, перегляд відеоматеріалу з подальшим аналізом і обговоренням. Ці форми самостійної роботи використовуються впродовж усього терміну навчання у відповідності з конкретними цілями і завданнями» [8].

К. Зозуля вважає, що контроль за виконанням самостійних завдань здійснюється під час практичних занять у процесі демонстрації студентами техніки виконання та методики викладання танцювальних фігур і з'єднань, а також у відведений викладачем час шляхом перевірки практичних завдань, конспектів, усних відповідей студентів [4].

Самостійна робота студентів-хореографів у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного (українського) танцю» в Бердянському державному педагогічному університеті направлена, перш за все, на активізацію розумової та творчої діяльності студентів, підвищення потреби постійного поповнення та вдосконалення необхідних для подальшого професійного становлення інтелектуальних та творчих здібностей майбутнього вчителя хореографії.

Серед засобів, які використовуються під час контролю за виконанням самостійної роботи студентів, є усне опитування, прослуховування доповідей з самостійно вивчених розділів дисципліни, перевірка творчих завдань, практичний показ самостійно складених комбінацій, перегляд відеопрезентацій або відеорядів з різними інтерпретаціями виконання композицій на основі вивченого матеріалу на заняттях, перевірка ведення папки з фіксуванням

етнокультурної основи різних національностей, тестування, письмові роботи, а також включення завдань самостійної роботи під час залікових та екзаменаційних академпоказів.

Навчально-тренувальний процес студентів-хореографів проходить переважно в танцювальних аудиторіях, які не передбачають наявності парт і місць для сидіння. Тому під час виявлення рівня самостійно засвоєних знань студентів викладачі частіше за все надають перевагу методу усного опитування й тестуванню (на початку або в кінці практичного заняття) або ж залежно від специфіки дисципліни – практичним завданням.

Слід зазначити, що на відміну від методу усного опитування та показу практичних завдань, де кожен студент усвідомлює свою особисту відповідальність, перевірка за допомогою письмових тестових завдань є не завжди ефективною. Відповідаючи на тестові питання, студенти, як правило, знаходяться на своєму закріпленому біля опори місці або ж сидять один біля одного на лавці, яка передбачена для членів атестаційної комісії під час перегляду академпоказів. Таке місцезнаходження дозволяє їм інколи обговорювати тестові питання, обмінюватись жестикуляційним способом варіантами відповідей або взагалі просто списувати в партнера.

Тому, на наш погляд, треба звернути увагу на проблеми, покращення яких може призвести до збільшення ефективності самостійної роботи взагалі та її контролю якості знань зокрема. Виходячи з вищесказаного, пропонуємо більш детально розглянути складові тестового опитування.

Тест (test) – слово англійського походження, що означає іспит, спробу, випробування. Тест – це стандартизоване завдання, за результатами якого роблять висновок про знання, уміння, навички (здібності, професійну придатність, обдарованість тощо) того, кого випробовують. У сучасній теорії та практиці тестового контролю нараховується понад 20 різновидів тестів: залежно від мети, характеру та функцій контролю, форми відповіді.

Переважна більшість науковців (І. Адамова, О. Бондар, В. Голубець, О. Квасова, О. Молокович, С. Ніколаєва, О. Ляшенко, І. Булах, О. Локшина, Ю. Романенко, М. Олійник) при розгляді поняття «тест» у більшості випадків мають на увазі вузьке значення цього терміну, а саме: тест – один із видів навчальних завдань, які використовуються для контролю й діагностики знань. Та слід зауважити, що його застосування не обмежується лише формою контролю, тестування використовується і як форма засвоєння визначених аспектів змісту навчання.

Як правило, тест являє собою стандартизований метод визначення рівня і структури підготовленості студентів. У такому тесті всі учасники отримують однакові завдання, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Вважається, що такий метод дозволяє встановити відношення порядку між учасниками за рівнем їх знань і на цій основі об'єктивно визначити місце в групі чи рейтинг кожного студента.

Серед головних переваг використання тестового контролю знань студентів можна виділити такі:

- можливість застосування як засобу всіх видів контролю, а саме базового та початкового, поточного та тематичного, рубіжного та залікового, підсумкового та екзаменаційного, а також самоконтролю;
- можливість детальної перевірки рівня засвоєння кожного змістового модуля дисципліни;
- наявність чіткої однозначної відповіді, стандартне оцінювання на основі цінника;
- економія навчального часу при здійсненні поточного контролю знань та об'єктивність оцінювання результатів навчання;
- мінімізація емоційного впливу викладача на студента.

Крім цього, традиційно до переваг тестування відносяться:

- індивідуальний характер контролю, можливість здійснення контролю за роботою кожного студента, його особистою навчальною діяльністю, а також

можливість отримати результати успішності групи, що допоможе оцінити викладачеві ефективність методів, які застосовуються на заняттях;

- можливість систематичного проведення тестового контролю на всіх етапах процесу навчання;

- можливість поєднання його з іншими традиційними формами педагогічного контролю;

- об'єктивність тестового контролю, що виключає суб'єктивні оціночні судження й висновки викладача;

- можливість проведення комп'ютеризованого в локальній мережі та паперового варіанту тестування;

- урахування індивідуальних особливостей студентів, що потребує застосування відповідно до цих особливостей різної методики розробки тесту й тестових завдань залежно від рівня їх мовленнєвої компетенції;

- висока змістовна обґрунтованість тестового контролю, заснована на включенні дидактичних одиниць програми навчання в завдання тесту [1].

Сучасні студенти щоденно користуються всесвітньою мережею інтернет, тому ефективним буде залучення даного засобу до перевірки навчальних досягнень студентів. Останнім часом широкого розповсюдження набуло застосування в освітньому процесі різноманітних видів тестування. Тести можуть застосовуватись з різною метою. Тестовий контроль знань студентів все більше застосовуються при діагностиці освітньо-професійної підготовки студентів. Таким чином, тестовий контроль знань – це метод виміру й оцінювання знань, умінь та навичок студента за допомогою спеціально підготовлених стандартизованих завдань.

Як правило, тести використовуються для поточної діагностики та коригування рівня знань, умінь та навичок студентів під час вивчення певної теми чи модуля, позааудиторної самостійної роботи або ж для підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів. Існує значна кількість різноманітних тестових програм, систем електронного тестування, що

дозволяють проводити тестування за допомогою комп'ютера, планшету або смартфона. Однією з головних характеристик таких систем (зважаючи на різний рівень володіння комп'ютером як студентами, так і викладачами різних дисциплін) є співвідношення між простотою використання та їх функціональними можливостями.

Так, наприклад програма My Test – це система програм, яка дозволяє створювати та проводити комп'ютерне тестування, збирати та аналізувати результати, виставляти оцінки за вказаною в тесті шкалою та у будь-який момент дає можливість змінити зміст, тип і порядок завдань у тесті.

За допомогою сервісу Easy Test Maker створюються завдання, у яких потрібно вибирати вірні й помилкові твердження, можна перемішувати питання і варіанти відповідей, щоб студентам було складніше списати.

Онлайн-платформа Proprofs дає можливість обрати серед тестових завдань один або кілька варіантів відповідей, попросити заповнити пропущене слово або написати розгорнуту відповідь. Сервіс дозволяє вставляти в завдання текстові документи та презентації, файли pdf, а також зображення, аудіо та відео файли.

Додаток Kahoot дозволяє подавати навчальний матеріал у форматі опитувань і тестів та розрахований на застосування в аудиторії – викладач показує матеріал на головному екрані, а в цей час студенти відповідають на питання й обговорюють інформацію, використовуючи спеціальний клієнт для комп'ютерів або браузер на смартфонах (Android, iOS, Windows Phone). Головною відмінністю є те, що сервіс дозволяє дізнатися, як відповідав на запитання кожен студент, або будувати діаграми успішності всієї групи, а самі ж студенти можуть стежити за своїми результатами в спеціальних таблицях.

За допомогою додатку Quizlet можна створювати тести, у яких студенти будуть вибирати вірні відповіді із запропонованих, зіставляти зображення та інформацію або вписувати власні варіанти.

Веб-тестер ClassMarker дозволяє робити опитування з різними форматами відповідей. Для початку роботи викладачеві потрібно створити віртуальний кабінет і розіслати запрошувальні коди студентам. ClassMarker зберігає результати всіх проведених тестів, ведучи статистику успішності.

Серед багатьох проаналізованих електронних програм, додатків, інтерактивних ресурсів, онлайн-платформ для створення тестових завдань нами було виявлено ряд переваг і недоліків. Одні програми мають дуже гарний функціонал, але лімітовані кількістю варіантів тестових завдань, інші мають безмежну кількість варіантів, але тільки одного типу, деякі працюють спочатку на безоплатній основі, а потім потрібно оплачувати свій кабінет тощо.

Серед великої кількості програм нашу увагу привернув інтерактивний ресурс Plickers. Принципова відмінність представленої технології від вищеописаних визначається в простоті застосування та використання, мінімальним комплектом робочих інструментів, а головне – безкоштовним програмним забезпеченням.

Plickers – це мобільний додаток, який допомагає проводити опитування в аудиторії. Студентам видаються спеціальні QR-коди з варіантами відповідей (А, В, С і D). Почувши питання, студенти піднімають потрібні картки, які викладач сканує камерою смартфона або планшетом. Plickers дозволяє аналізувати результати окремого студента або вивчати статистику всієї аудиторії. Додаток працює на системі Android та iOS і завантажується безкоштовно.

Дана інтерактивна програма абсолютно безкоштовна і вимагає лише наявності робочого місця викладача з ноутбуком або комп'ютером (можливе під'єднання до мультимедійного проектору для спільного перегляду результатів зі студентами) і мобільного пристрою або планшету (iPad, iPhone або телефону на базі Android). Слід також звернути увагу на те, що важливим є підключення робочого місця викладача до мережі інтернет (напрямую або Wi-Fi), інакше синхронізація робочого місця з мобільним пристроєм не відбудеться.

Іншими словами, без доступу в мережу інтернет робота даного інтерактивного ресурсу буде неможливою.

Апробація даного інтерактивного ресурсу проходила на базі кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету. В експерименті брали участь студенти 34СОХ-ФК групи.

Під час застосування інтерактивного ресурсу «Plickers» на практичному занятті з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного (українського) танцю» студентам-хореографам було поставлено ряд питань, які були винесені на самостійне опрацювання, а саме процес історичного становлення та розвитку болгарського хореографічного мистецтва. Даний модуль – «Болгарський танець» – відповідає змісту робочої програми дисципліни та передбачений для вивчення в 5 семестрі.

У процесі виявлення рівня засвоєння знань студентами-хореографами з даного модулю за допомогою інтерактивного ресурсу «Plickers» принципово складних моментів не виникало. Перше, що необхідно було зробити, це пройти процедуру реєстрації на головному сайті програми (<https://www.plickers.com/>), указавши свою електронну пошту, і задати пароль для входу в систему. Далі викладач повинен сформувати свої групи. Списки студентів можна додавати зі списків електронного журналу відповідних груп, якщо такий є в наявності. Система автоматично присвоїть такий самий порядковий номер кожного студента, який він має в списку групи в електронному журналі, – це є принципово важливим при організації тестового опитування. Якщо порядкові номери в списку групи не відповідатимуть номерам у системі опитування, неможливо буде ідентифікувати того, хто відповідав на те чи інше питання. Іншим же варіантом є внесення прізвищ (цього достатньо для ідентифікації особи, виняток – однакові прізвища) студентів шляхом ручного вбивання в програму.

Принцип роботи системи «Plickers» полягає в скануванні викладачем за допомогою планшету або телефону QR-кодів, які закладені в програмі та мають бути роздрукованими на звичайному папері. Картки автоматично розробляє сама система індивідуально для кожного студента. Усі QR-коди відрізняються один від одного, єдиний недолік – максимальна кількість опитуваних респондентів досягає 63 особи, що обумовлено максимальною можливою кількістю комбінацій графічних малюнків.

Кожна з карток має свій персональний номер, який в подальшому буде відповідати порядковому номеру студента в списку групи, або ж викладач може сам підписати на зворотній стороні прізвище або номер студента відповідно до даних, внесених до програми. Кожна з чотирьох сторін картки має своє позначення («А», «В», «С», «D»), яке буде відповідати варіантові відповіді на поставлене питання. При складанні тестових завдань викладачеві слід урахувувати той факт, що максимальна кількість відповідей на тестове питання може досягати лише чотирьох варіантів. Можлива постановка питання з вибором варіанта «так» або «ні». Під час опитування кожен з респондентів повинен підняти свою картку таким чином, щоб обраний ним варіант відповіді (правильна відповідь) розташовувалась у верхній частині картки. За такою ж аналогією в інтерактивному ресурсі кодуються варіанти відповіді. Викладач, використовуючи фотокамеру свого мобільного пристрою або планшету (iPad, iPhone або Android-пристрою), зчитує варіанти відповідей студентів, і програма опитування моментально виявляє правильні і неправильні відповіді в кожного з них. Після проведення опитування результати можна відправити у віртуальний кабінет викладача в мережі інтернет, де вони будуть збережені для подальшої роботи. Результати опитування інтерпретуються у вигляді стовпчастих діаграм, які відображають загальну кількість правильних і неправильних відповідей. Окремо формується матриця відповідей по кожному студенту.

Отже, апробація інтерактивного ресурсу «Plickers» в освітньому процесі Бердянського державного педагогічного університету дозволила виявити

наступні переваги даного мобільного додатку: безоплатна основа, зручність та універсальність застосування, миттєве відображення результатів; недоліки: сумісність тільки з Android та Apple, програма має англійський інтерфейс, наявність мережі інтернет, роздруковані картки (QR-коди) мають властивість зношуватись.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова І., Багрії К. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів. *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. № 9. С. 3-6.
2. Васюк О., Майданюк О. Організація контролю навчання студентів. *Вісник книжкової палати*. 2009. №5. С.27-29.
3. Єфімчук О.М. Специфіка професійної підготовки вчителя хореографії у педагогічному ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»*. 2012. № 13. С. 95-100.
4. Зозуля К.В. Хореографічна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти України (друга половина XX століття). *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2015. № 49. С. 277-287.
5. Курочкин А., Монахова Г. Инструменты оценивания образовательных результатов в образовательной организации. *Вестник РМАТ. Серия «Педагогические науки»*. 2016. № 2. С 71-75.
6. Куценко С.В. Організація самостійної роботи студентів-хореографів у процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю. *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (Херсон, 4 квітня. 2014). Херсон, 2014. С. 49-53.

7. Фурманова Т.І. Самостійна робота як засіб формування професійної майстерності майбутнього педагога-хореографа. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 10. С. 85-91.
8. Цветкова Л. Методика викладання класичного танцю. Київ, 2005. 324 с.
9. Янченко О.І. Форми і методи контролю знань в умовах сучасних навчальних технологій. Кривий Ріг, 2008. 27 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СОЛОМАХА Світлана, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, старша наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

1.1. Світ естетичних цінностей у світоглядній аксіосфері вчителів мистецьких дисциплін.

ГРИЩЕНКО Юлія, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, старша наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти імені Івана Зязюна НАПН України.

1.2. Етико-естетичні вектори професійного й особистісного розвитку педагога в теоретичному дискурсі.

ВОВК Мирослава, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, завідувачка відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

1.3. Аксіокультурний потенціал української фольклористики в контексті розвитку особистості.

ФІЛІПЧУК Наталія, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти, докторантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

1.4. Потенціал музейної педагогіки у формуванні національних цінностей особистості.

ОМЕЛЬЧЕНКО Анетта, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.5. Теоретико-методологічні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

БУРНАЗОВА Віра, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.6. Виконавська самостійність у системі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

БУЗОВА Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.7. Емоційно-образні паралелі у різних видах мистецтва як фактор активізації естетичного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

ГРИГОР'ЄВА Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.8. Становлення суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

КОСЕНКО Павло, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.9. Ситуація успіху як складова особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

СМАКОВСЬКИЙ Юрій, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.10. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у системі професійної підготовки.

СЕРГІЄНКО Світлана, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.11. Особливості концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

БАКУМ Вікторія, викладачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

1.12. Особливості роботи концертмейстера та його виконавські завдання.

МАРТИНЕНКО Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, заслужена працівниця культури України.

2.1. Вектори успішної підготовки фахівців хореографічного профілю.

ТАРАНЕНКО Юлія, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

2.2. Інноваційні освітні технології в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії.

ЄМЕЛЬЯНОВА Олена, старша викладачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

2.3. Музичне мистецтво як засіб розвитку творчої уяви майбутніх учителів хореографії.

ПЕТРИК Олег, професор, заступник завідувача кафедри режисури та хореографії Львівського національного університету імені Івана Франка, провідний соліст балету Львівського національного театру імені Соломії Крушельницької, заслужений артист України, народний артист України.

2.4. Формування художньо-естетичної культури майбутніх педагогів-хореографів.

КРИВУНЬ Наталя, викладачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

2.5. Танцювальна терапія як інновація в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії.

ШАБАЛІНА Олена, кандидатка мистецтвознавства, доцентка, завідувачка кафедри сучасної та бальної хореографії Харківської державної академії культури.

2.6. Хореодослідження як досвід творення східноєвропейського сучасного танцю.

ПОГРЕБНЯК Марина, кандидатка мистецтвознавства, доцентка кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, докторантка Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Г. Рильського НАН України.

2.7. Загальноестетичні засади та світоглядні ідеї художньої культури Європи кінця XIX – поч. XXI ст. як передумови виникнення нових напрямів театрального танцю.

МЕДВІДЬ Тетяна, кандидатка мистецтвознавства, доцентка, завідувачка кафедри хореографії Київського університету імені Бориса Грінченка.

2.8. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів хореографії методом проєктів в умовах вищої школи.

СЕРДЮК Тетяна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

2.9. Інноваційні практики у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії.

ПАВЛЕНКО Руслан, викладач кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

2.10. Інноваційні засоби контролю самостійної роботи майбутніх учителів хореографії на прикладі дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю».

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Колектив авторів

***Розвиток творчого потенціалу
майбутніх фахівців мистецьких дисциплін
як фактор їх професійної самореалізації***

Колективна монографія

Літературна редакторка – Ася ЮДІНА

Підписано до друку 30.12.2019. Формат 60х90/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 22,56.

Наклад 100 прим. Зам. № 173.

Видавець

ТОВ “Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні”

72312, м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 5

тел. 097-930-42-50

www.mmd.org.ua

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників
і розповсюджувачів видавничої продукції
від 26.09.2003 р., серія ДК №1509

Надруковано ПП Скребейко П. В.