

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР

**«Креативний підхід у сучасній
мистецькій освіті»**



Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР

**«Креативний підхід у сучасній
мистецькій освіті»**

21 травня 2019 року

м. Кременець

УДК 373.67
ББК 74.580.223

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету
соціально-педагогічної освіти та мистецтв Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 18 квітня 2019 року)*

Креативний підхід у сучасній мистецькій освіті : збірник матеріалів наукового-методичного семінару «Креативний підхід у сучасній мистецькій освіті» / За заг. ред. І. В. Ратинська, Л. В. Соляр. Кременець : Вид-во ім. Тараса Шевченка. 2019 142 с.

У збірнику матеріалів науково-методичного семінару представлено доробки вітчизняних дослідників з актуальних проблем педагогічних та мистецьких наук.

Для науковців, викладачів вищих навчальних закладів, педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів та шкіл мистецтв, аспірантів, магістрантів, студентів.

*Збірник підготовлено з оригіналів статей авторів без
літературного редагування*

© Ратинська І. В.,
© Соляр Л. В., 2019

ЗМІСТ

Панфілова Олександра ОСОБЛИВОСТІ АРХІТЕКТУРИ ЄЗУЇТСЬКОГО КОЛЕГІУМУ В КРЕМЕНЦІ	5
Шматковський Вадим ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ (1920–1939 pp.)	10
Атаманчук Світлана ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	14
Паляниця Ірина ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	20
Кухарська Софія РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	24
Петрочук Тетяна РОЛЬ ВИХОВНИХ ПРОЦЕСІВ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	29
Лясковська Вікторія ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ.....	33
Пилипчук Євген ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	37
Розмариновська Юлія МУЗИКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	44
Найчук Надія, Яскевич Валерій ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА) НА УРОКАХ ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ	48
Левецький Павло БАЯННО-АКОРДЕОННЕ МИСТЕЦТВО КИЇВЩИНИ 50-60 x РОКІВ	54
Мельничук Олександр ВИКОРИСТАННЯ БАЯННОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	60

Савчук Богдан	
ДИТЯЧА ФОРТЕПІАННА МУЗИКА ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	65
Соляр Лариса	
УКРАЇНСЬКИЙ КОСТЮМ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ ЕТНОРЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ	68
Ткачук Мар'яна	
ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ БАНДУРНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ	75
Пуцик Ольга	
ВПЛИВ ГАЛУЗЕЙ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КЕРІВНИКА З ДИТЯЧИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ.....	79
Король Катерина	
ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТЯЧИХ ГОЛОСІВ .	84
Гусарук Юлія	
СТВОРЕННЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ ЗАСОБАМИ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА	91
Шуляк Марія	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ	96
Кот Іванна	
ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	102
Вознюк Тетяна	
АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВАСИЛЯ ЛУЖНОГО	106
Салюк Євгенія	
РОЗВИТОК ЧУТТЯ РИТМУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ КОНЦЕПЦІЄЮ КАРЛА ОРФА	111
Вересюк Софія	
КРЕМЕНЕЦЬКИЙ ТЕКСТ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СТРУКТУРА, ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	117
Синенький Дмитро, Павлович Олена	
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ ЗДОБУВАЧАМИ ОБРАЗОТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	125
Балбус Тетяна, Павлович Олена	
ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ І РОЗВИТОК ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ В УКРАЇНСЬКОМУ НАРОДНОМУ МИСТЕЦТВІ	131
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	139

ОСОБЛИВОСТІ АРХІТЕКТУРИ ЄЗУЇТСЬКОГО КОЛЕГІУМУ В КРЕМЕНЦІ

Бароко – доба грандіозних концепій, складних ідей, вищих мистецьких форм. Динамічні і пишні форми бароко створюють святковий настрій та урочистість. В архітектурі постають розкішні декоративні фронтони, портали, брами, поєднані із тяжкими пілястрами, вигнутими і покрученими завитками, буйною орнаментикою. На Україні бароковий стиль набув відмінних, оригінальних рис, зокрема українське бароко немає зайвої декоративності, а переважає конструктивний та функціональний принцип [6, с. 115]. Одним із яскравих зразків цього стилю в архітектурі Волині є комплекс Єзуїтського колегіуму в Кременці, проте детальної характеристики сучасного стану знаменитої пам'ятки не існує.

Аналіз мистецтвознавчої літератури, присвяченої пам'яткам архітектури цього періоду, засвідчує, що ця цікава доба досліджена досить поверхнево. Існує чимало барокових архітектурних об'єктів значної ваги, котрі не достатньо вивчені або ж лише згадуються у фаховій літературі. Комплекс Єзуїтського колегіуму як мистецька пам'ятка згадується у публікаціях П. Батюшкова, Н. Теодоровича, Т. Стецького, Г. Логвина [1, 8, 7, 3]. Загальний опис архітектурного ансамблю знаходимо в шеститомному виданні «Історії українського мистецтва» [2]. У наш час чимало цікавої інформації про видатні споруди Кременеччини подають краєзнаві та туристичні сайти [9, 10]. Актуальність статті впливає з необхідності вивчення мистецьких надбань нашого краю. **Мета статті** – висвітлити художні особливості архітектурного ансамблю Єзуїтського колегіуму в Кременці.

Перший подих барокового стилю помітний на початку XVII століття в будівлях Львова та Києва. Чи не найчастіше цей стиль проявив себе у будівлях Єзуїтського католицького ордену, саме тому у деяких мистецтвознавчих працях цей стиль позиціонується як «єзуїтський». Таке трактування є дуже тенденційним та однобічним, а тому не відповідає справжній природі явища [6, с. 117].

Єзуїтський колегіум у Кременці вдало розміщений на відкритій терасі посеред мальовничих гір. В забудові Кременця помітні зв'язки польської й української архітектури. На думку

Г. Логвина, в будівлях колегіуму форми польського бароко поєднані з придніпрянською архітектурою, що проявляється у пластичній обробці стін, використанні рель'єфа місцевості [3, с. 184]. Вперше монахи єзуїтського ордену з'явилися у Кременці у 1702 році на запрошення місцевого старости князя Януша-Антонія Вишневецького. Відомо, що місцева влада вирішила передати єзуїтським ченцям греко-католицький храм св. Духа, що розташовувався на ринковій площі. Ці дії викликали шалений спротив місцевого населення, проте заворушення були придушені.

У першій половині XVIII ст. у Кременці жив і працював відомий архітектор-єзуїт монах Павло Гіжицький (1692-1762). Його проекти реалізовані не тільки на Волині (костьол Єзуїтів із будівлею колегіуму у Кременці, костьоли у Ковелі, Луцьку, Володимирі, Корці, Острозі), але й у Галичині (Живець, Самбір) і на Поділлі.

Коштом родини Вишневецьких та місцевої знаті в місті розпочато будівлю колегіуму чину єзуїтів. Перший проект створено архітектором Паоло Фонтана. Будівництво ж здійснено за вдосконаленим проектом Павла Гіжицького у 1731–1743 рр. у стилі пізнього бароко у формі літери Е. Архітектурний комплекс Кременецького колегіуму складається з базилікально-хрестовокупольного костелу, двох учбових корпусів і чернечих келій, що вдало поєднані між собою та створюють цілісний ансамбль. Єзуїти присвятили костел засновнику ордену Ігнацію Лойолі та Станіславу Костці [9]. Культові споруди посідали чільне місце в монастирських ансамблях. Їх величний, виразний силует, гармонійне поєднання з навколишньою природою були особливо помітні в забудові міста.

Єзуїтський костел у Кременці – тринавовий з трансептом, у перехресті – висока гранчаста баня, вкрита бароковим куполом із ліхтариком. Центральний підкупольний простір перекритий великим півсферичним куполом на восьмигранному барабані. Бічні нави поділено на окремі просторові осередки – капели. Східний фасад розчленований пілястрами іонійського ордеру з карнізами складного профілю. Фасад увінчують невеликий розірваний фронтон і дві бокові восьмикутні башти-дзвіниці, які завершуються пірамідальними верхами. Справа і зліва до будівлі примикають крила корпусів колегіуму, що утворюють перед костелом парадний двір з терасою.

Вітarna частина і крила трансепту трохи заокруглені, що значно підкреслило виразність будівлі. Від підлоги до вищої позначки в інтер'єрі костел сягає 28 метрів. Його окрасою був величний вітнар, обабіч якого розміщувались чотири барокових фігури євангелістів, які не збереглися до наших днів.

Перед костелом знаходяться дві галереї. Перша – обмурована тесаним камінням, яка нараховує 32 колони різної величини, між якими розміщені залізні решітки. До костелу прилягають дво- та триповерхові навчальні й монастирські корпуси однобічного коридорного розпланування з ризалітами, причілки яких акцентовано трикутними фронтонами й невеликими бароковими вежами. Із келіями костел поєднано коридорною системою, що давало змогу дістатися всіх частин комплексу без виходу на подвір'я [10].

Ухил земельної ділянки спонукав архітектора до створення штучної тераси, вдало прикрашеної парадними сходами, балюстрадами і кам'яними ліхтарями в стилі рококо. Форма балюстрад і ліхтарів не має аналогів в Україні. Фасади комплексу розділені на барокові частини-«дзеркала». Контрастне фарбування «дзеркал» і деталей фасадів надає комплексу палацової краси і вишуканості, більш притаманних світським будівлям доби пізнього бароко чи рококо. Декор і фарби колегіуму – від рококо, і лише гра з різновеликими об'ємами, містобудівне значення споруди, величний розмір костелу – від бароко. Рококо як стиль на українських землях вивчений мало. До стилю, навіть в українських енциклопедіях, помилково відносять усе, що не зовсім схоже на бароко. Костел є головною містобудівною домінантою Кременця та на сьогоднішній день найвищою спорудою у місті.

В центрі подвір'я колегіуму, а згодом ліцею, на протязі двохсот років знаходилась окраса комплексу – статуя Божої Матері, виконана з тесаного каменю. Скульптура Богородиці невідомого авторства перед костелом встановлена у 1762 році. За стилістикою твір орієнтовно відносять до львівської мистецької школи, кола всесвітньо відомого скульптора І. Пінзеля [5, s. 54]. Творчість Іоанна Георга Пінзеля – неповторне й унікальне мистецьке явище української культури доби пізнього бароко, що володіє своєю вишуканою експресією форм й багатством пластичного декору. Мистецький рівень творів дозволяє порівнювати його із великим Мікеланджело.

Кременецькій мадонні властивий глибокий психологізм образу, що є характерною рисою творчості Майстра. Вона була зображена у динаміці, із складеними у молитві долонями, нахиленою у бік головою та поглядом, сповненим скорботи. Динамічність образу підкреслювалась складками одягу та чотирма фігурками путті (від італ. Putti – малюки, повненькі немовлята, котрі часто зустрічаються на барокових об'єктах), що повторювали рух Мадонни. Поворот голови Богоматері майже ідентичний до повороту голови св. Анни – дерев'яної скульптури, виконаної І.Пінзелем у 1761 році. Підвищена експресивність форми, досягалася надзвичайно сміливою, віртуозною обробкою матеріалу. Особливо це помітно в трактуванні драперій, які ніби розвіваються у повітрі. Архітектурне вирішення постаменту також було відповідне формам бароко і гармоніювало з оточенням монастирського дворику. Сам постамент знаходився на підвищенні з трьох сходинок, був оздоблений орнаментом у стилі рококо та мав чотири кам'яні ліхтарі, аналогічні тим, що оздоблюють балюстраду.

За оцінками фахівців, балюстрада з Мадонною були найціннішою, найбільш художньо довершеною частиною комплексу єзуїцького колегіуму. На початку ХХ ст. відомості про цю скульптуру тимчасово зникають. У 30-х рр. ХХ ст. пошуками загубленого шедевру зайнявся Здіслав Целярський – викладач Кременецького ліцею. Він був переконаний, що ця статуя не зруйнована, є цілою і неушкодженою, хоча на території бувшого колегіуму не було знайдено навіть слідів постаменту. Саме він віднайшов прекрасну скульптуру в середині закритого дворику сусіднього монастиря оо.реформаторів. Стан збереження фігури та постаменту був досить трагічний. Вплив часу, часте фарбування та підбілювання фігури, а також транспортування залишили свій відбиток. До того ж місцевий матеріал, вжитий скульпторами ХVІІІ ст. для каменярських робіт, легко вивірювався, руйнувався.

Реконструкцією фігури займався відомий скульптор, автор пам'ятника Ожешковій у Гродно, Жерих Ромуальд. Його зусиллями в листопаді 1934 р. після довгої перерви перед ліцейним костелом знову розквітла усмішка доброї, розуміючої мінливості долі Мадонни [4, s. 384–385]. Нажаль, повторне встановлення скульптури теж не було довготривалим. Дивом вціліла у часи Другої світової війни, вона була знищена у мирні

дні. Статуя безслідно зникла у 50-их рр. ХХ століття. Чимало краєзнавців і в наш час сподіваються віднайти її сліди у підземеллях колегіуму. Ми ж маємо можливість насолоджуватись її образом лише завдяки фотографії.

Можемо констатувати, що наприкінці ХХ ст. комплекс колегіуму визнано видатною пам'яткою архітектури України. Не дивлячись на це, в наш час балюстрада єзуїтського колегіуму, аналогів якій немає на Україні, продовжує безповоротно руйнуватися, втрачаються декоративні елементи кам'яних ліхтарів, решіток, розбитих сходин.

На підставі згаданих фактів можемо зробити висновок, що значення ансамблю Єзуїтського колегіуму в Кременці для художньої спадщини краю є надзвичайно вагомим. Унікальною є найбільш художньо довершена частина комплексу – кам'яна балюстрада з характерним багатством пластичного декору, яка терміново потребує реставрації. Її оздоблення більш притаманне європейським світським будівлям доби пізнього бароко та рококо. У наш час місто також очікує на відтворення свого втраченого символу – скульптури кременецької Мадонни, розмови про яку вже не один рік точаться в кабінетах урядовців.

Список використаних джерел:

1. Волинь. Исторические судьбы Юго – Западного края / под ред. П. Н. Батюшкова. СПб. : [б. и.]. 1888. 288 с.
2. Історія українського мистецтва: в 6 т. Т. 3 : Мистецтво другої половини XVII – XVIII століття / гол. ред. М. П. Бажан. Київ: АН УРСР. 1968. 439 с.
3. Кременець. Єзуїтський колегіум <http://rbrechko.livejournal.com/96735.html>
4. Логвин Г. Н. По Україні. Стародавні мистецькі пам'ятки. Київ: Мистецтво. 1968. 463 с.
5. Mączak F. Figura Matki Boskiej przed Kosciolem Licealnym. Życie Krzemienieckie. 1934. № 11. S. 384–385.
6. Muszyńska-Krasnowolska M. Kolegium jezuickie w Krzemieńcu M.: monografia architektury. Równe: Zw. Naucz. Pol., 1939. 77 s., [15] s. tabl. : il. 13–38.
7. Січинський В. Історія українського мистецтва. Нью-Йорк: НТШ в Америці. 1956. Т.1: Архітектура. 179 с.
8. Stecki T. Wołyń pod względem statystycznym, historycznym i architekturnym. Lwów: [s. n.]. 1864.

9. Теодоровичъ Н. И. Городъ Кременецъ Волынской губернии: историческій очеркъ. Почаевъ: Типографія Почаево-Успенской Лавры. 1890. 70 с.

10. <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C>

Шматковський Вадим

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ (1920–1939 рр.)

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століть особливо актуальним постає питання вивчення регіональної історії, культури й освіти. Сучасна наукова думка розкриває широкі перспективи для дослідження діяльності різних типів освітніх закладів та сприяє використанню педагогічних досягнень у сьогоденні. У цьому контексті виникає зацікавленість науковців щодо організації ліцейної освіти, зокрема, дослідження функціонування Волинського (1805-1833 рр.) та Кременецького (1920-1939 рр.) ліцеїв, які відрізнялися від аналогічних освітніх закладів формами й змістом освітнього й виховного процесу, а діяльність його викладачів і випускників стала основою культурних, громадських та освітніх процесів на Волині.

Кременецький ліцей (1920-1939 рр.) – поліфункціональний осередок, до складу якого входили три заклади дошкільного типу, гімназія, учительська семінарія, реорганізована згодом у педагогіум, середня сільськогосподарська школа, середня торговельна школа, три народні університети, гуртки та методичні об'єднання, музей Кременецької землі ім. д-ра Віллібальда Бессера, Волинський науковий інститут [5, с. 127].

Окрім того, у структуру ліцею входили господарські угіддя в Кременецькому, Дубенському, Здолбунівському, Рівненському, Луцькому, Горохівському повітах, Кременецьке лісництво з орними землями та луками в Мілостові, Радивиліві, Суражі, Дублянах, Тетильківцях, Соснівці, маєтки, фільварки та сади в цілому повіті. Ліцей мав промислові підприємства у Смізі, Суражі, Дублянах, Львові. Таким чином, широка мережа освітніх та господарських закладів Кременецького ліцею демонструвала його поліфункціональність і важливу роль у соціально-економічному розвитку Волині.

27 травня 1920 р. був виданий указ за підписом Ю. Пілсудського про відкриття Кременецького ліцею.

Програмні засади новоствореного закладу були Ю. Понятовським у публікації «Liceum Krzemienieckie: dawne zasługi – nowe obowiązki» («Кременецький ліцей: давні заслуги – нові обов'язки»), в якій визначалися шляхи використання традицій Волинського ліцею у діяльності нового закладу, а також основні напрямки його роботи [6, s. 16].

Для створення належних умов повноцінного функціонування всієї системи закладів, організації та установ для Кременецького ліцею був створений адміністративний апарат, який поділявся на два спеціальні відділи – культурно-освітній та маєтково-господарський. Загальне керівництво обома відділами здійснювалося куратором. До складу адміністративного апарату входили загальний, правовий, фінансово-рахунковий, торгівельний відділи, інтендатура, інспекторат лісів, промисловості та сільського господарства.

Важливим напрямом господарської діяльності ліцею була внутрішня та зовнішня торгівля. Договори укладалися з фірмами Англії, Голландії, Бельгії, Данії, Німеччини, Швейцарії, Швеції, Фінляндії, Туреччини, Австрії.

Кураторами в ліцеї працювали Марк Пекарський (1922-1926 рр.), Юліуш Понятовський (1927-1934 рр.), Стефан Чарноцький (1936-1939 рр.)

Кадрове забезпечення викладацького складу Кременецького ліцею відображало політику Польської держави щодо новоприєднаних територій. Керівництво ліцею намагалось залучати до викладацької діяльності педагогів найвищої кваліфікації, у тому числі з Варшави, Львова, Кракова. Так, у 1931-1932 н. р. тут працювало 58 учителів, серед яких домінували поляки.

Щодо учнівського складу, то статистичні дані, що їх наводить Ю. Крамар, свідчать, що впродовж одного року в навчальних закладах ліцею освіту здобували від 902 до 1521 учнів (поляки, українці, росіяни, німці, чехи, білоруси, євреї) [2, с. 67].

Програми всіх навчальних закладів, що входили в структуру ліцею, були складені на основі обов'язкових програм державних шкіл і затверджені Міністерством народної освіти і віросповідань. Спецкурси та допоміжні дисципліни затверджувались педагогічною радою ліцею.

У 1921 р. Міністерство народної освіти і віросповідань дало дозвіл на відкриття першої школи ліцею – учительської семінарії, яка би готувала вчительські кадри для міських і

сільських шкіл воєводства. Учительська семінарія Кременецького ліцею була навчальним закладом змішаного типу. Щодо кількісного складу, то, приміром, упродовж 1928-1929 н. р. у семінарії здобували фахову освіту 212 учнів; 1933-1934 рр. – 93; 1934-1935 рр. – 65; у 1935-1936 рр. – лише 25 [4, с. 20]. Тенденція до зменшення кількості учнів семінарії наприкінці 30-х років, очевидно, зумовлена достатнім кадровим забезпеченням польськокомовних середніх шкіл Волині. У 1936 р. після проведення шкільної реформи учительську семінарію Кременецького ліцею було ліквідовано.

Навчальними закладами середньої ланки стала гімназія ім. Т. Чацького, яка була відкрита у квітні 1921 р., та забезпечувала підготовку учнів 3-8 класів. Кількість учнів гімназії ім. Т. Чацького постійно зростала. Якщо в 1929-1930 н. р. у ній навчалося лише 165 учнів, то вже в 1936 р. – 357 [4, с. 20].

Проміжну ланку між середньою і вищою освітою становив педагогіум, утворений 1935 р. Він мав два відділи (гуманітарний та природничий) і займався підготовкою вчительських кадрів. У 1936-1937 н. р. в педагогіумі навчалося 75 учнів, переважно поляків [1, с. 197].

Другим напрямом освітньої діяльності ліцею було здійснення професійного навчання. У 1924 році у с. Вишнівець відкрили середню господарсько-ремісничу школу, у 1928 р. у с. Смізі – нижчу ремісничо-промислову школу. На 1938 р. професійна освіта в Кременецькому ліцеї було доповнена школою сільського господарства та лісівництва, нижчою трирічною садівничою школою в с. Лідихів, сільськогосподарською школою для дівчат у с. Загайці.

У 1924 р. Кременецький ліцей відкрив перший дошкільний навчальний заклад, згодом ще один у Кременці, селах Смига та Білокринця.

Освітньо-виховними закладами були інтернати – учнівські гуртожитки: два функціонувало у Кременці та один в с. Білокринця.

При Кременецькому ліцеї функціонували народні університети у с. Михайлівці Дубенського повіту (1932 р.), Ружині Ковельського повіту (1935 р.) та Малинську Костопільського повіту (повинен розпочати роботу в 1939 р.). Слухачами народних університетів була сільська молодь переважно польської та української національності віком 18–26 років. Народним університетам відведено важливу ідеологічну

роль у формуванні лояльного ставлення місцевих українців до Польської держави [2, с. 66-67].

Виховна діяльність, що здійснювалась в навчальних закладах ліцею, поділялась на навчально-розвиваючу, мистецьку, суспільну (діяльність гуртків і товариств, екскурсії, проведення учнівських зібрань та лінійок, відвідування концертів, вистав та проведенні творчих вечорів). Однак серед багатьох позитивних моментів цієї системи чітко виділяється політико-ідеологічне підґрунтя виховного процесу – цілеспрямоване і поетапне прилучення молоді до польської культури та мови, що призводило до її поступового ополячення та гармонійного вливання в середовище польського суспільства.

Важливим напрямом роботи ліцею стала його видавнича діяльність, яка представлена власними виданнями «Życie Liceum Krzemienieckiego», «Życie Krzemienieckie», «Nasz Widnokrąg».

Наукова робота ліцею була представлена діяльністю наукової бібліотеки, Музею кременецької землі ім. Віллібальда Бессера та Волинським науковим інститутом при Кременецькому ліцеї.

Отже, розгалужена структура Кременецького ліцею поєднала освітні та господарські заклади різних рівнів, сформувалася освітня мережа краю, поступово вирішувалися проблеми малоосвіченого населення.

Список використаних джерел:

1. Коляденко С. Діяльність Кременецького ліцею (1921-1939) як комплексу навчально-виховних закладів. *Кременецький ліцей у контексті розвитку освіти, науки та культури на Волині в першій третині ХХ ст.* Тернопіль : Терно-граф, 2009. С. 197–201.

2. Крамар Ю. В. Кременецький ліцей у структурі навчальних закладів Другої Речі Посполитої. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Історичні науки.* 2016. № 13. С. 64–69.

3. Оболончик Н. Г. Кременецький ліцей в системі освіти Другої Речі Посполитої : автореф. дис. канд. іст. наук : 07.00.01. Чернівці. 2007. 18 с.

4. Оболончик Н. Організаційно-структурні засади діяльності Кременецького ліцею в 1920–1930 рр. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки.* 2001. № 10. С. 19–23.

5. Оболончик Н. Г. Краєзнавча робота в Кременецькому ліцеї 20-30-х рр. ХХ ст. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : «Історія та географія»*. 2010. Вип. 38. С. 127–129.

6. Poniatowski J. Liceum Krzemienieckie: dawne zasługi – nowe obowiązki. *Życie Liceum Krzemienieckiego: organ Liceum Krzemienieckiego*. 1931. № 7. Rok III. S. 1–27.

Атаманчук Світлана

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В наш час у навчальних закладах України все більше уваги приділяється пошукам перспективних підходів до гуманізації освіти, стимулювання та розвиток художньо-естетичного виховання особистості. Художнє виховання посідає важливе місце в духовному розвитку людини. Воно впливає на гуманізацію її свідомості, активізацію культуротворчої функції, підвищення оптимістичного світосприйняття. Лише глибоко пізнавши себе людина може зрозуміти складний і суперечливий характер свого внутрішнього життя та конструктивно вирішувати нагальні проблеми. Розуміти себе, своє світосприйняття і свої вчинки людина вчиться, усвідомлюючи своє внутрішнє «Я». Тому однією з актуальних проблем сьогодення є становлення особистості, здатної сприймати, розуміти і примножувати цінності духовної культури.

Проблема художнього виховання учнів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. Джола, Д. Кабалевський, Н. Киященко, Б. Ліхачов, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, А. Щербо та інші. Зокрема філософсько-естетичні проблеми розглядаються в працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання знаходимо в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Б. Теплова.

Мета статті: розкрити сутність естетичного виховання учнів

та визначити особливості розвитку художнього виховання засобами мистецтва.

Зараз залишається актуальними проблеми духовного збагачення людини, естетичного виховання особистості за законами краси. Прекрасне належить до однієї з важливіших загальнолюдських цінностей. Воно здатне приносити душевну рівновагу, продовжувати потребу в естетичній діяльності. Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Естетичне виховання передбачає розвиток в людини почуттів прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу у навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності. Естетична культура – сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу. Її рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів), так і в розвитку вмінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

В. Шацька розглядає естетичне виховання як сукупність послідовних дій, взаємозв'язаних впливів на учнів під керівництвом учителя як засобами мистецтва, так і самого життя, спрямованих на всебічний естетичний розвиток учнів, який сприяє формуванню естетичних почуттів, художніх смаків і поглядів відповідно до завдань виховання. До процесу естетичного виховання належать не тільки поступовий розвиток здібностей та естетичного сприйняття, а й оволодіння вмінням активно, творчо проявляти себе у тому чи іншому виді мистецтва, у обсязі, що відповідає певному ступеню навчання [8, с. 3].

Під естетичним вихованням розуміється виховання здатності сприймати і правильно розуміти прекрасне в дійсності (природі, праці, суспільних відносинах) і в мистецтві, розвиток естетичних поглядів, смаків і почуттів, потреби брати

участь у створенні прекрасного в мистецтві і в житті.

Мистецтво – найважливіший засіб наближення дитини до загальнолюдських духовних цінностей через власний внутрішній досвід, емоційне переживання.

П. Блонський зазначає, що естетичне виховання передбачає або формування творчості, або розвиток художнього смаку та сприйняття. Але художній смак і сприйняття можуть бути сформовані тільки у процесі художньої творчості; вони тісно пов'язані з активним життям дитини: кожна дитина потенційно є творцем різних, зокрема і естетичних цінностей: споруджуючи будиночок, вона проявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи, виявляє свої здібності скульптора і живописця, нарешті, дитина прагне до танців, драматизації. Необхідним складовим елементом освіти Блонський вважав розвиток правил естетичного смаку, естетичних почуттів, взагалі розуміння істинної краси оточуючого світу. Якщо «школа без техніки – архаїзм», то «школа без мистецтва – потворна школа». Школа повинна дати учням загальний орієнтир в живописі, музиці, поезії, а головне – постійно спонукати до естетичної творчості [3, с. 63].

О. Буров, вивчаючи предмет і зміст естетичного виховання та його співвідношення з іншими видами виховання, зазначає, що естетичне виховання розглядається як невід'ємна складова ідейного, трудового, морального, фізичного виховання, як систематичне, науково умотивоване звернення до людських емоцій, які розвивають у молодших школярів такі здібності, що сприяють не тільки естетичному сприйняттю прекрасного у житті і мистецтві, а й роблять кожного з них творцем естетичних цінностей [4, с. 33].

У психолого-педагогічній літературі є чимало різних підходів до визначення, вибору способів і засобів художньо-естетичного виховання. Наведемо деякі з них:

– художньо-естетичне виховання варто розглядати як універсальний засіб особистісного розвитку дітей на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів; художньо-естетичне виховання дітей у контексті навчання – це один з аспектів формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного й морального здоров'я, усебічний розвиток її природних здібностей та задатків;

– естетичне виховання – цілеспрямований процес формування творчо активної особистості дитини, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне

в житті та мистецтві, жити і творити "за законами краси";

– естетичне виховання – виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати та правильно розуміти й оцінювати красу навколишньої дійсності – у природі, у суспільному житті, праці, у явищах мистецтва; естетичне виховання слугує формуванню здатності активного естетичного ставлення учнів до творів мистецтва, а також стимулює посильну участь у створенні прекрасного в мистецтві, праці, у творчості за законами краси;

– виховувати естетично – значить розбудити в молоді почуття краси, здібність відчувати її, зворушуватися красою, а в кінці спостерігати красу в природі та мистецтві; пізнання й почуття краси позитивно впливає на інтелектуальний розвиток людини, її погляд на світ;

– мета естетичного виховання – гармонійна особистість, усебічно розвинена людина, освічена, прогресивна, високоморальна, яка володіє вмінням працювати, бажанням творити добро, розуміє красу життя і красу мистецтва;

– художнє виховання – багатовекторний вплив на особистість учня на основі цілеспрямованого розвитку його здібності адекватно розуміти і творити самому; залучення дитини до мистецтва набуває статусу своєрідного енергетичного культурно-естетичного розвитку.

Спілкуючись з естетичними явищами життя й мистецтва, дитина естетично розвивається. Але при цьому вона не усвідомлює естетичної сутності предметів, а розвиток найчастіше зумовлено прагненням до розваги. Варто зазначити, що без втручання ззовні в дитини можуть скластися правильні уявлення про життя, цінності, ідеали. Б. Лихачов, як і багато інших педагогів і психологів, вважає, що тільки «цілеспрямований педагогічний естетико-виховний вплив та залучення дітей до різноманітної художньої творчої діяльності здатні розвинути їх сенсорну сферу, забезпечити глибоке розуміння естетичних явищ, підняти до розуміння справжнього мистецтва, краси дійсності та прекрасного в людській особистості» [5, с. 42].

У сучасній теорії поняття «естетичне виховання» – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, правильно розуміти і оцінювати красу в навколишній дійсності, у природі, праці, явищах мистецтва.

Л. Артемова, О. Чинаєва під естетичним вихованням розуміють вплив на розвиток особистості всієї навколишньої

дійсності, її естетичної значущості для людини; залучення людини до художньої культури; спеціальну систему заходів у структурі художнього життя суспільства, спрямованих на поширення знань про мистецтво, на розвиток художньої самодіяльності тощо [1, с. 65].

І. Харламов вказує, що суть естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здатності повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне в мистецтві і в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять, смаків і переконань, а також розвиток творчих задатків і дарувань у сфері мистецтва [7, с. 114].

С. Безклубенко зазначає, що естетичне виховання повинно виробляти і вдосконалювати у дитини спроможність сприймати прекрасне у мистецтві і житті, правильно розуміти і оцінювати його. Тому в загальній теорії мистецтва естетизацією позначається спонтанний, первісно стихійний процес освоєння особистості у довіклі, в результаті якого те, що спочатку було неприйнятним чи естетично індивідуальним, зрештою набуває в її поглядах певних позитивних естетичних якостей» [2, с. 33]. Естетичним, на думку вченого, є те, що узгоджується зі звичкою, тобто відчувається й уявляється як естетично цінне і відповідає звичаям і закономірностям естетики.

Важливим завданням виховання ми вважаємо, і розвиток таких якостей, потреб і здібностей особистості, які перетворюють індивіда в активного творця естетичних цінностей, дозволяють йому не тільки насолоджуватися красою світу, а й перетворювати його «за законами краси».

То ж розвиток особистості молодшого школяра здійснюється різноманітними засобами у системі естетичного виховання: 1. Творами образотворчого мистецтва. Під час споглядання картини чи скульптури, в дитини розвивається не лише сприйняття, а й фантазія: вона мислить, уявляє, «домальовує» зображає, бачить за картиною події, образи, характери. 2. Музикою, яка, відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, на її поведінку. 3. Художньою літературою. Головним виразником естетики в літературі є слово. Слід залучати, як засіб естетичного розвитку особистості, український фольклор, зокрема, українські народні казки. У статті «В оборону казки» поборниця українського шкільництва С. Русова писала: «Казка й дитина щось таке

споріднене. Вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму...» [6, с. 40]. 4. Театром, кіно, телебаченням, естрадою, цирком. Цінність їх у тому, що крім змістової частини, вони об'єднують у собі елементи багатьох видів мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю). 5. Поведінкою і діяльністю школярів. Достойні вчинки учнів, успіх в навчанні, праці, спортивній, громадській, художній діяльності повинні стати предметом обговорення з естетичних позицій. 6. Природою: її красою в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і невинній природі. 7. Фактами, подіями суспільного життя. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна частота й фізична досконалість повинні бути предметом обговорення з учнями.

Важливе значення для підвищення рівня естетичного виховання молодшого школяра має естетичний досвід, самого вихователя, який будується на єдності естетичних знань і естетичної діяльності. Щоб допомогти дітям набути цього досвіду, слід прилучати їх до різних видів мистецтва, збагачувати зміст явлень про прекрасне, розвивати творчість школярів, використовуючи різні форми роботи. Вчителям необхідно мобілізувати всі можливі доцільні засоби і методи для здійснення естетичного виховання дитини. Продумана система естетичного виховання учнів у кожному класі, у кожній групі, школі сприяє збагаченню духовної культури дитини, формуванню високих моральних якостей.

Отже, з аналізу наукової літератури з проблем естетики, педагогіки та психології бачимо, що науковці по-різному підходять до визначення поняття «естетичне виховання». Ми вважаємо, що естетичне виховання – це цілеспрямований процес, що включає в себе систему комплексного, цілеспрямованого, планомірного та послідовного впливу на людину з боку певних соціальних інститутів та установ на основі єдиних науково-педагогічних принципів, методів та засад, в результаті якого в неї виникає світоглядна настанова на безпосередню творчу оцінку дійсності та власного життя в суспільстві як проявів прекрасного і потворного, піднесеного і низького, комічного і трагічного та інших естетичних категорій.

Список використаних джерел:

1. Артемова Е. С., Чинаева О. П. Некоторые теоретические

и практические проблемы эстетического воспитания. Вопросы философии. 1987. №4. С. 65–69.

2. Безклубенко С. Д. Фундаментальні категорії сучасної естетики. Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Зб. наук. праць / Під. ред.: М. М. Бровко, О. Г. Шутов. Київ: Знання. 2000. 129 с.

3. Блонский П. П. Трудовая школа. Революция – искусство – дети. Москва. 1968. 263 с.

4. Буров А. І. Проблеми естетичного розвитку особи школяра. Москва: Педагогіка. 1987. 96 с.

5. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов]. Москва: Просвещение. 1985. 151 с.

6. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта. 1996. 304 с.

7. Харламов И. Ф. Педагогика: [компакт. учеб. курс: для студентов университетов и пед. ин-тов]. Минск.: Университетское. 2001. С. 214.

8. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. Москва. 1980. 123 с.

Паляниця Ірина

ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна педагогіка вимагає пошуку ефективних засобів дидактичного поєднання гри і театрального мистецтва. Специфіка театральної освіти ґрунтовно висвітлена в працях П. Єршова та О. Єршової. Використанню засобів театральної педагогіки в підготовці вчителя присвячена низка вітчизняних досліджень (В. Абрамян, І. Зайцева, І. Зязюн, Л. Лимаренко, С. Соломаха та ін.). Ігрову діяльність молодших школярів, зокрема й художньо-ігрову, досліджує Н. Кудикіна. Методику використання народної іграшки у навчально-виховному процесі початкової школи розробляє Т. Коваленко. Отже, у педагогічній науці накопичено значний досвід, який має не лише теоретичне, а й прикладне значення. Л. Масол зазначає, що створюється навіть нова галузь художньої та загальної освіти – драмогерменевтика (В. Букатов), що вивчає соціоігровий стиль навчання, психологію дидактичних ігор тощо [4, с. 158].

Однією із важливих складових театралізованої діяльності є театралізована гра. Театралізовані ігри класифікуються за способом реалізації сюжету:

1. Непредметні ігри (ігри-драматизації), під час яких діти самі знаходяться в образі діючої особи і виконують взяті на себе роль.

2. Предметні ігри (ігри-інсценізації), в яких діючими особами є визначені предмети (іграшки, ляльки лялькового настільного театру, пальчикового театру тощо).

3. Ігри-драматизації – це відтворення сюжету літературного твору власними діями виконавців ролей [2, с. 45].

Н. Кудикіна розподіляє ігри на дві групи: ігри за правилами, що мають фіксований зміст, та ігри творчі, вільні. До першої групи належать дидактичні, інтелектуальні, пізнавальні ігри. Це – загадки, ребуси, кросворди, лото, вікторини, а також умовні подорожі та круїзи, конкурси, ярмарки, аукціони. Різновидом ігор з правилами є рухливі (спортивні, хороводні): естафети, турніри, атракціони тощо.

До другої групи входять художньо-конструкторські (з елементами праці) і сюжетно-рольові ігри (ігри-драматизації, інсценізації, театралізовані ігри). Останні передбачають діалогічне мовлення, елементарну «акторську» діяльність учнів, театральні атрибути (костюми, реквізит тощо).

Особливий статус мають народні ігри, зокрема фольклорні ігри малих форм (дитячі обрядові заклички, гукання, традиційні елементи звуконаслідування – імітація співу птахів, рухів і поз тварин), зокрема українські ігри «Мак», «Коза», «Воротар», «Огірочки» тощо, які з огляду на їх потужний естетико-виховний потенціал доцільно активно застосовувати у діяльності з молодшими школярами [4, с. 145].

Етнофольклорні засади початкового поліхудожнього виховання дітей в українській педагогіці були характерні для діяльності й спадщини композитора, фольклориста, хореографа і педагога Василя Верховинця – автора-укладача збірки ігор з піснями й танцями «Весняночка», більшість з яких створена на основі українських народних мелодій (детальний опис гри ілюструється наочними схемами розміщення її учасників). Основою його підходу до поліхудожнього виховання дітей стала народна (інколи композиторська) пісенно-танцювальна гра [3].

У традиційних класних приміщеннях відсутні умови для організації повноцінної танцювальної діяльності учнів, тому на

уроках музичного мистецтва краще включати форми хореографічних мініатюр, які обмежуються нескладними рухами і не вимагають спеціального сценічного простору (можуть виконуватися між рядами парт або біля дошки). Це і традиційне для уроків музичного мистецтва пластичне інтонування, що нерідко супроводжує виконання пісні, і танцювальні рухи при сприйманні відповідних творів танцювального характеру. З метою психічного розвантаження, емоційної саморегуляції доречними стануть динамічні танцювальні хвилинки з імітацією образів музичних творів за допомогою «розмовляючих рук» («Карнавал тварин» К. Сен-Санса, «Пташка» і «Метелик» Е. Гріга, «Клоуни» Д. Кабалевського, «Петрушка» В. Косенка).

Дещо інші технології характерні для проведення уроків музичного мистецтва з використанням театралізованих сюжетно-рольових ігор, які передбачають обов'язкове перевтілення у реальних чи уявних персонажів, героїв казок і мультфільмів.

Театральний компонент шкільної мистецької освіти може здійснюватися за допомогою різних форм і методів від простої сюжетно-рольової гри, що стає фрагментом уроку (ігриблискавки), до створення дитячого театру класу або школи і проведення уроків-вистав.

До форм і методів театральної педагогіки, окрім згаданих, до навчально-виховного процесу в початковій школі можна також включати й такі:

- драматизацію – переробку розповідного твору на драматичний;
- пантоміму – створення образу за допомогою пластичних рухів, жестів, міміки;
- інсценізацію – сценічне виконання твору (казки, пісні, образів і сюжетів картин, що «оживають») з елементами декорацій, костюмів та ін.;
- театралізацію – інтерпретацію певного тексту з використанням акторської гри (інтонація голосу, міміка, пози, жести, рухи) та комплексу театральних атрибутів (маски, костюми, грим, реквізит, ляльки) [1, с. 25].

Педагогічне керівництво художньо-ігровою, зокрема театальною, діяльністю учнів включає такі складові:

- організаційне забезпечення (розробка ідеї, теми, сценарію, загальної драматургії уроку, організацій процесу

ігрового навчання, форми й методи оцінювання освітніх результатів);

- емоційно-психологічне забезпечення (створення сприятливого психологічного клімату, творчої атмосфери);
- матеріально-предметне забезпечення (підготовка художньо-дидактичних матеріалів, організація простору класу для рухливої гри, оформлення уявної сцени).

Театралізована казка, як метод навчання, надає можливість урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим, доступним і привабливим для дітей, активізувати пізнавальну музично-творчу діяльність, ефективно розвивати та виховувати учнів у процесі навчання музики. Секрет такої універсальності полягає в її органічній відповідності особливостям сприймання і засвоєння інформації дітьми молодшого шкільного віку [4, с. 132].

Таким чином, театралізовані ігри активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають художньо-образне мислення; збагачують почуттєву сферу дітей, посилюють емоційність сприйняття художньо-дидактичного матеріалу, загальну мотивацію навчання; стимулюють розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії; формують елементи художньо-естетичного і соціокультурного досвіду; сприяють релаксації, здійснюють емоційну саморегуляцію, забезпечують профілактику психічної втоми, подолання гіподинамії.

Список використаних джерел:

1. Білик Т.С. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернетконф. 10-11 лист. 2015 р. Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2015. С. 23–28.

2. Буц Л.М. Про рухливі ігри. К. : Вища школа, 1989. 120 с.

3. Верховинець В. Весняночка. Київ : Музична Україна, 1989. 343 с.

4. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Я. М. Масол та ін. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Творча діяльність учнів на уроках музичного мистецтва займає важливе місце в організації навчального процесу. *Формування творчої, мислячої особистості – одне з найважливіших завдань сучасної школи. В теорії та практиці навчання особливо гостро стоїть питання про розвиток творчих здібностей учнів, залучення їх до художньо-творчої діяльності. Важлива роль у цьому належить музичному мистецтву. Музика стимулює до творчої діяльності, формує пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвиває творче мислення й комунікативність, а також позитивні якості характеру: систематичність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети.*

Велику роль для успішного проведення творчих завдань на уроці відіграє компетентність вчителя.

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність. У перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Знання та досвід вчителя особливо важливі в сфері творчої діяльності учнів. **Педагогічна компетентність учителя** – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Проблема педагогічної компетентності цікавила багатьох науковців. За аналізом їх праць можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності: [1, с. 55–60];



1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння

опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

3. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них, здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності. Адже вчитель перш за все вчиться сам, це вічний учень. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставить саме продуктивну компетентність. Саме ця компетентність дозволяє підготувати учнів до творчого саморозвитку і самореалізації.

4. Моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

5. Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

6. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності.

7. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими.

8. Математична компетентність – це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

9. Особисті якості вчителя (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Особливої уваги потребує **продуктивна компетентність** педагога. Важливим компонентом продуктивної компетентності вчителя в своїй справі є креативність. Для сучасного педагога музичного мистецтва дуже потрібно мислити «по-новому». Як було зазначено вище, ми живемо в епоху великих відкриттів, і

дуже багато речей вже створено до нас. Зараз дуже важко когось чимось здивувати. Проте, новизна дуже потрібна. Саме тому вчителеві потрібно «креативити» – тобто бути творцем щось нового.

Поняття «**креативність**» (від лат. creatio – створення) увійшло в науковий обіг в 70-х роках минулого століття й означає творчі здібності особистості, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення, й такі, що входять до структури обдарованості як незалежний чинник [3].

На сучасному етапі існують різні підходи до визначення креативності особистості, зокрема вчителя. Наприклад, у великому тлумачному психологічному словнику за редакцією Артура Ребера дається таке визначення: креативність – це розумові процеси, які ведуть до рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або будь-яких продуктів, що є унікальними й новими [4, с. 297]. О. Куцевол креативність учителя розглядає як здатність пластично й адекватно змінювати досвід методичної діяльності, що припинив бути продуктивним за певних умов, а також створювати нову мету, оригінальні засоби й способи навчальної взаємодії з учнями з метою їхнього творчого розвитку [5, с. 17]. І. Гриненко сутність поняття «креативність учителя» розуміє як духовну здатність культурної особистості створювати новий навчальний продукт завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності [6, с. 38]. І подібних підходів існує доволі багато.

Під креативністю вчителя музичного мистецтва ми розуміємо здатність до неповторних, оригінальних, новаторських ідей для вирішення фахових педагогічних завдань, які виникають у навчально – виховному процесі. Вона характеризується здатністю педагога своєчасно побачити педагогічну проблему, розробити творчі шляхи її вирішення й діяти не за шаблоном, а оригінальним, притаманним саме йому способом [7, с. 162].

Під час проведення творчих занять педагог може стикнутися з багатьма проблемами. Щоб їх уникнути та досягнути бажаного результату, потрібно усвідомлювати такі аспекти :

1. Розуміння епохи сучасності.

Ми живемо в епоху великих відкриттів. Суспільство з

кожним днем змінюється та удосконалюється, і ті речі, які були актуальними вчора можуть бути неактуальними сьогодні. Важливо зазначити, що вчитель працює з дітьми, а діти найбільше найбільше «вбирають» в себе всі новинки, оскільки мають широкий доступ до Інтернету та знаходять там відповіді на запитання, які дійсно їх цікавлять. Багато вчителів використовують ігрові моменти, які не зацікавлюють дітей через їхню неактуальність. Пісні, під які так охоче робило розминку моє покоління, тепер неактуальні. Сучасні діти надають перевагу розминатися під хіти з сучасних мультфільмів.

2. Вікові особливості учнів.

Вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Відомо, що розвиток дитини відбувається за кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним. Оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці [7];

Вік учня відіграє важливе значення в проведенні творчих завдань на уроках музичного мистецтва. Варто зазначити, що сучасні діти набагато швидше розвиваються, ніж це було 10 років тому. Але, попри це, всерівно діляться категорії-дошкільнята, початкова, середня та вища школа. Для всіх цих категорій є різні види діяльності. Творчі завдання, які зацікавлюють молодших школярів не будуть актуальними для учнів середньої школи і навпаки. Для того, щоб успішно проводити творчі завдання, вчителю потрібно «перенестися» у вік своїх учнів і запропонувати такий вид діяльності, який буде цікавим та зрозумілим саме для них..

3. Різний рівень знань учня та педагога.

Коли вчитель пропонує для дітей різного роду творчі завдання, бувають випадки, коли учням не вдається впоратися з поставленою ціллю. Вчитель дав завдання, яке здається простим для його рівня навичок, проте учень не має стільки знань і практики, щоб з легкістю вирішити задане. Тому слід пам'ятати, що досвід вчителя є набагато більшим за досвід учня. *Слова Великого педагога В. Сухомлинського твердять: «Якщо Ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з возника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини. Якщо Ви не вмієте творити, або вам здається пустою забавою спуститися до світу дитячих*

інтересів, – нічого не вийде.»

4. Оцінювання творчих завдань.

Творчі завдання – це завдання, в яких учень проявляє креативність, прикладає всі зусилля, розвиває мислення, щоб виконати їх якомога краще. Бувають випадки, коли дитина прикладала максимум старань, з радістю виконувала доручення, а її/його працю не достойно оцінив вчитель. Після цього учень не хоче відвідувати занять цього викладача, і відчуває спротив до предмету. Таких випадків є безліч, і можна навести багато прикладів з цього приводу. Тому до оцінювання потрібно віднестися з особливою обережністю, щоб в подальшому учень мав бажання відвідувати предмет та виконувати різного роду творчі завдання.

Таким чином, із метою формування професійної компетентності, зокрема вчителів музичного мистецтва, у процесі навчання протягом життя необхідно поєднувати їхню науково-пізнавальну й творчу діяльність. Цілеспрямоване тренування гнучкості мислення, асоціативності, використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких методів навчання – усе це сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Крім того, однією з найважливіших умов розвитку креативного потенціалу педагогів є створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується атмосферою взаємної пошани, дружельюбності, делікатності, створює комфортні умови для творчої роботи й розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості, сприяє формуванню й розвитку креативного потенціалу учнів. Тому вчителям шкіл слід виходити з положення, що лише творчий підхід до навчання учнів може забезпечити ґрунтовну фахову підготовку креативного фахівця, зокрема педагога.

Список використаних джерел:

1. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55–60.

2. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие для вузов Изд. 2-е, исп., доп. / А. В. Морозов, А. В. Чернилевский. Москва: Академический проект. 2004 560 с.

3. Большой толковый психологический словарь под ред. Ребера Артура. Москва: Вече-Аст. 2000 591 с.

4. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: *монографія*. Полтава: Техсервіс. 2006.

420 с.

5. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук:13.00.04. Тернопіль. 2008. 192 с.

6. Овчаров С. М. Основоположні принципи розвитку креативності майбутніх учителів. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. 284 с. С. 160–183.

7. <http://studentam.net.ua/content/view/2235/97/>

8. Овчаров С. М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів: навч.-метод. посібник / С. М. Овчаров, К. В. Овчарова. Полтава: АСМІ. 2011. 108 с.

Петрочук Тетяна

РОЛЬ ВИХОВНИХ ПРОЦЕСІВ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У загальному навчально-виховному процесі учнів школи важливу роль відіграє мистецтво, зокрема, музичне – завдяки своїй емоційній насиченості і різноманітності, безпосередньому зверненню до внутрішнього світу дитини, її найінтимніших сподівань, очікувань, багатства власних виявів у житті тощо. «... Саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань», відзначала О. Рудницька [4, с. 6].

Сучасне суспільство вимагає особистісно зорієнтованої підготовки не тільки в шкільній, а й у педагогічній освіті, оскільки навчально-виховний процес – спільна діяльність учнів та учителів. Тому сучасна школа вимагає плекати особистість учителя нової генерації, здатного до креативного мислення, спроможного захопити вихованців своєю творчою педагогічною діяльністю. Виховання майбутніх фахівців музичного мистецтва О. Ростовський визначає як «процес і результат духовно-практичного осягнення перетворюючих і гуманістичних

функцій музики, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому. Адже музичний розвиток школярів залежить насамперед від того, наскільки в музично-естетичному плані сформована особистість учителя» [3, с. 83].

Музична педагогіка підготовку фахівців до їхньої майбутньої музично-педагогічної діяльності розглядає як системний структурно-організований комплекс, сукупність певних взаємопов'язаних компонентів. Доцільність проникнення ідеї системності в музично-педагогічну галузь пояснюється особливістю професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка інтегрує в собі діяльність педагога, музиканта і виконавця. Особливість цієї діяльності характеризується тим, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а її основою постає художньо-творчий аспект, який безпосередньо втілюється в умінні інтерпретувати та виконувати музичний інструментальний та вокально-хоровий твір. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – складна педагогічна система, що забезпечує процес виховання фахівців широкого профілю, які мають уміння грати на різних музичних інструментах, володіти вокально-хоровою та диригентською культурою, бути готовими вести педагогічну діяльність тощо. Так, цілісність та своєрідна синкретичність майбутньої професійної діяльності вимагає засвоєння студентами достатньо широкого кола професійних знань, умінь та навичок.

Інструментальне навчання є одним із провідних напрямів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах. Включення студентів у активну музично-пізнавальну діяльність через осмислення, інтерпретацію та виконання інструментальної музики творів є дієвим фактором особистісного становлення майбутнього педагога-музиканта на основі цілісного розуміння музичного твору та його творчого відтворення. Майбутній фахівець музики повинен вміти тлумачити сенс музичного твору так, щоб учень його зрозумів і сприйняв, а зрозуміти музичний текст означає засвоїти сенс і зміст твору, пережити такий духовний стан, який передав композитор. Інтерпретація – «це духовний зміст музичної інформації» [2, с. 49]. Її метою є не тільки оцінка музичного твору, а й обґрунтування, доказ, а також прагнення переконати учня, слухача в адекватності закладених в ньому

думок. Вплив задуму інтерпретації музичного твору в єдності зі словесної інструкцією має перевірятися і відпрацьовуватися в ході практичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – орієнтація музичних прикладів, вербальних і невербальних засобів комунікації на активізацію внутрішнього стану школярів, досягнення особистісної значущості музичного матеріалу для учнів, розумне поєднання свободи учня і педагогічного керівництва його діяльністю. У цьому процесі неабияке значення мають технічні можливості студентів у відтворенні структурно-тематичних, художньо-виконавських особливості різножанрових творів, їх уміння та навички практичного засвоєння виконавської системи, необхідної для віддзеркалення художнього задуму твору; навички музично-виконавської культури. Виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає у віднайденні різноманітних інтонаційних можливостей у процесі опрацювання музичного тексту інструментального (вокального) твору. Тому в процесі навчання у майбутніх фахівців необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчо-інтерпретаційному процесі.

Важливе місце в особистісному вихованні майбутнього педагога-музиканта займає цикл диригентсько-хорових дисциплін. Коло питань набуття диригентсько-хорових компетенцій багатогранне і різноманітне. Це визначається специфікою роботи фахівця, яка спрямована на практичне вирішення завдань формування особистості засобами хорового співу. Навчання диригуванню містить у собі безліч фахових труднощів, зумовлених особливостями музичних здібностей особистості (слух, вокальна інтонація), які впливають з того, що диригування – це не лише система м'язових рухів, а й складний, багатогранний комплекс факторів, система взаємодії диригента з учнівським хоровим колективом, продуктом якої виступає хоровий твір з інтерпретацією хормейстера. Зміст фахової підготовки циклу диригентсько-хорових дисциплін складають: засвоєння та гра хорової партитури, спів хорових партій, аналітичний розбір твору, диригування, створення виконавської концепції, моделювання хорового звучання, методи управління хоровим колективом, комунікативне спілкування; формування виразної мімічно-мануальної техніки як найважливішого засобу спілкування з дитячим хоровим колективом у творчому

процесі вивчення і виконання хорових творів.

Педагогічна практика забезпечує можливості самореалізації, мобілізації особистісного потенціалу та виявлення прихованих здібностей, сприяє вирішенню багатьох педагогічних проблем у професійній підготовці учителів музичного мистецтва. Згідно твердження О. Олексюк, педагогічна практика у системі професійної підготовки виступає зв'язуючою часткою між теоретичним матеріалом та вмінням використовувати його у педагогічній діяльності [1, с. 39].

На практиці майбутні фахівці мають можливість набути професійних умінь, поринути в осмислення закономірностей та принципів музичного навчання й виховання, навчитися самостійно визначати мету і завдання навчально-виховного на шкільному уроці та в позакласний час, планувати педагогічну діяльність, застосовувати ті форми і методи організації навчання і виховання, які відповідають певній віковій категорії учнів, здійснювати аналіз та прогнозування навчально-виховної діяльності, збирати музично-дидактичний матеріал для власної майбутньої музично-педагогічної діяльності, виявити свої творчі здібності і потенціал у перебігу організації та проведення виховних заходів. Саме в цей період відбувається ідентифікація майбутнього вчителя музичного мистецтва з новою соціальною роллю, що впливає на подальший розвиток професійно-ціннісних орієнтацій особистості. Стаючи безпосереднім учасником нового процесу, студент розпочинає практичне засвоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Лише у рамках педагогічної практики відбувається становлення вчителя музики у ролі активного спостерігача, який через музичне мистецтво досліджує і розвиває особистісну свободу школяра, його вміння слухати музику, співати, імпровізувати, складати свої композиції, набуваючи новий музичний досвід через власне ставлення та самовираження.

Досягнення внутрішньої єдності музично-педагогічної освіти має відбуватися за рахунок осягнення духовних важелів музичного мистецтва й удосконалення музично-виконавської практики.

Список використаних джерел:

1. Олексюк О. Є. Вплив педагогічної практики на активізацію пізнавальної діяльності студентів / Наукові праці. Педагогічні науки [Текст]: науково-методичний журнал.

Миколаїв: Видавництво МДГУ ім. Петра Могили. 2005. т.42 N 29. С. 39–43.

2. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація: теоретичні аспекти і практичний досвід. Зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / гол. ред. І. А. Зязюн. Вип. 3 (7). Чернівці: Зелена Буковина, 2011. С. 46–53.

3. Ростовський О. Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка. 2001. С. 83–89.

4. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. Київ: ІЗМН. 1998. 247 с.

Ляковська Вікторія

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ

Суттєві зрушення у різних сферах життєдіяльності українського суспільства мають, зокрема, безпосереднє відношення до реформування шкільної системи світи. Наукова спільнота разом із педагогами прагнуть до створення такого освітнього середовища, яке забезпечить виховання різнобічно розвиненої, творчої особистості дитини, котрій властиві духовні цінності та високий рівень культури. Саме нові форми взаємодії педагога й учнів спонукають до необхідності упроваджувати у навчально-виховний процес різні засоби інноваційних технологій. Серед таких інновацій упевнено можемо назвати використання арт-технологій на інтегрованих уроках мистецтва в школі.

Здійснюючи наукові пошуки стосовно застосування арт-технологій в освітній системі, можемо представити позицію багатьох дослідників. Так, проблемою використання арт-технологій у навчальному процесі займалися: О. Булатова, А. Гнєзділов, М. Гузева, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Л. Комісарова, А. Крепіца, М. Князева, О. Медведєва, Н. Назарова, Г. Ніколаєва, О. Петрова, В. Пропп, О. Романова, Ю. Шевченко. Як зарубіжні автори (Д. Аллан, Ч. Ірвуд, Е. Хольцман, Л. Монтанарі, Р. Сільвер, Е. Холт, К. Фростиг, Д. Хертз, В. Бреусенко), так і вітчизняні науковці (О. Вознесенська, О. Деркач, О. Древицька, І. Зязюн,

Л. Злочевська, Л. Лебєдєва, Л. Терлецька та ін.), відзначають, що арт-технологіям властиві суттєві переваги, на відміну від інших методів практичної педагогіки та психології.

Використання арт-технологій дозволяє значно розширити форми роботи у психолого-педагогічній сфері з виховання підростаючої особистості. Водночас, проблема впровадження арт-педагогічних технологій у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) залишається недостатньо дослідженою і потребує ґрунтовного вивчення, що й визначило **мету** статті.

В умовах упровадження концепції Нової української школи використання арт-технологій широко розповсюдилось в освітній сфері ЗЗСО. Завданням учителів художньо-естетичного циклу є створення сучасного інтегрованого уроку мистецтва із застосуванням хенд-мейду, музики, інсценування казок, художньої творчості, малювання, театралізованих ігор тощо. Усі ці види творчої діяльності розвивають в школярів образне мислення, уяву, розширюють світогляд, формують полімистецько розвинену особистість.

Поняття «арт-технології» в сучасній педагогічній науці відносно нове. Арт (від *анг. art*) – означає мистецтво, а будь-яке мистецтво – це творчість [1]. Універсальний грецький термін «технологія» (від «*технос*» – *мистецтво, майстерність, «логос» – учення, наука*) означає знання про майстерність. Цей термін увійшов у педагогічну практику разом із виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня, що, на переконання Л. Масол, характеризує майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності [6, с. 65].

Основними засобами арт-технологій є *арт-терапія* та *арт-педагогіка*. Погодимось з твердженням О. Деркач, яка наголошує на виховному потенціалі арт-педагогіки як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію [2, с. 158]. Арт-терапія є динамічною системою взаємодії між учасником (дитиною, дорослим), продуктом його образотворчої творчої діяльності і арт-терапевтом (психологом, педагогом) в арт-терапевтичному просторі [3, с. 6].

Використання арт-технологій на уроках музичного мистецтва чи інтегрованого уроку мистецтва має важливе значення для розвитку творчого потенціалу школярів. Арт-технології дозволяють: підвищити самооцінку; допомогти формувати свою індивідуальність; шукати та розвивати таланти, вміння та навички; допомогти дітям і підліткам контролювати свою поведінку; допомогти учням уникати стресу. На думку О. Чеботаренко й А. Карпової арт-технологія – це навчання інтелектуальній діяльності засобами художньої творчості. Завдяки таким технологіям діти вчать легко сприймати всі жанри мистецтва: музику, театр, танок, живопис, не ставлячи за мету стати в цій галузі професіоналом [8, с. 384].

Кожне заняття, де використовуються арт-педагогічні технології має бути побудоване за певними етапами. Так, О. Сорока пропонує наступні стадії інтегрованого уроку мистецтва:

1. Налаштування на творчість.
2. Актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів.
3. Індивідуальна образотворча діяльність, що надає можливості для дослідження власних проблем і переживань.
4. Активізація вербальної і невербальної комунікації.
5. Колективна робота в малих групах.
6. Рефлексивний аналіз, що припускає рефлексію у безпечній обстановці [7, с. 148].

Розрізняють такі види арт-технологій: ізотехнологія, кольоротехнологія, музикотехнологія, казкотехнологія, лялькотехнологія, бібліотехнологія, кінезітехнологія (рух танцю), имаготехнологія (театральне дійство), фототехнологія, орігамітехнології. Усі ці види технологій можна у різних поєднаннях застосовувати на інтегрованих уроках мистецтва. Приміром, під час ознайомлення учнів із творчістю М. Лисенка чи К. Стеценка учителем використовується музико- та казко технології, а при вивченні театрального мистецтва доцільним буде поєднання лялько- й имаготехнологій тощо.

Упровадження арт-технологій у шкільний навчально-виховний процес дозволить учням різнобічно і поліхудожньо розвиватися. Саме тому для полімистецького, естетичного формування зростаючої особистості важливим є використання у цьому процесі всіх видів мистецтва. Як слушно зауважує Л. Масол, утілення принципу інтеграції різних видів мистецтва в шкільну практику дозволить розширити асоціативні уявлення

учнів, розвинути сенсорну, емоційну й інтелектуальну сфери особистості. Засоби реалізації завдань і принципів можуть бути найрізноманітнішими: від міжпредметних зв'язків, інтегрованих уроків – до інтегрованих курсів [5, с. 3].

Ми погоджуємося із судженням Л. Ільчук, що поліхудожній розвиток учнів полягає у накопиченні досвіду спілкування з різними видами мистецтв; розвитку музичних, художніх і загальних здібностей; активізації художньо-образного мислення; вихованні відповідних інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, а також формуванні потреби в духовно-естетичному самовдосконаленні в особливій формі художнього пізнання та творчості [4, с. 70]. Таким чином, у результаті полімистецького виховання дитини із залученням до цього процесу різних видів мистецтв школярі стають обізнаними у сфері культури й мистецтва, вчатьса самовиражатися, а відтак стають компетентними, творчими особистостями зі сформованою системою національних і загальномистецьких цінностей.

Отже, у процесі здійсненого аналізу дефініції «арт-технології» як інноваційного напрямку у шкільній мистецькій освіті ми встановили їхнє вагоме значення у різнобічному розвитку підростаючої особистості дитини. Важливим завданням виховання школярів є набуття ними полімистецьких компетентностей шляхом формування потреби й інтересу до вивчення різних видів мистецтв. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розвитку пізнавального інтересу учнів до арт-технологій через розроблення дидактичної системи творчих завдань й упровадження їх у навчально-виховний процес ЗЗСО.

Список використаних джерел:

1. Вікіпедія. Арт. [електронний ресурс]. URL : <http://uk.wiktionary.org/wiki/арт>. (дата звернення: 18.03.2019 р.).
2. Деркач О. О. Реалізація виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 155–159.
3. Ільченко І. С. Арт-терапія : навч. посіб. для студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.
4. Ільчук Л. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т

ім. Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2018. 288 с.

5. Мистецтво : навчальна програма для 5–9 класів / уклад. О. Гайдамака, О. Коваленко, Л. Масол, Г. Сотська та ін. Київ, 2017. 42 с.

6. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчит. / Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Белкіна, О. Калініченко, І. Руденко. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

7. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 64. С. 145–151.

8. Чеботаренко О. В., Карпова А. В. Формування творчого мислення дітей засобами арт-технологій на уроках музики. *Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-ту*. Кривий Ріг : КДПУ, 2011. Вип. 33. С. 381–385.

Пилипчук Євген

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Музичне мистецтво є одним із найбільш ефективних засобів всебічного розвитку учнів. Важливим його елементом є використання новітніх методів, що сприяє формуванню музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування й самовираження. У Національній Доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Концепції загальної мистецької освіти визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, на формування її духовних смаків, ідеалів, плекання талантів та художньо-творчих здібностей [3, с. 25].

Актуальні проблеми використання інтерактивних методик в мистецькій освіті у своїх наукових доробках висвітлюють А. Верем'єв, Є. Гаспарович, О. Гончарова, С. Горбенко, О. Лобова, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, А. Растригіна, Г. Сергєїчева, Т. Танько, О. Хижна, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко та ін.

Метою статті є обґрунтування потреби використання новітніх форм на уроках музичного мистецтва.

Серед важливих педагогічних завдань, які ставить життя перед сучасною освітою, — використання альтернативних

форм організації навчання, розробка нових педагогічних ідей та підходів до навчально-виховного процесу, в центрі яких – особистість учня з його потребами, інтересами та життєвими проблемами. Сучасна школа потребує корінних змін, нових освітніх технологій. Розв'язання цих проблем під силу лише педагогу з високим професійним і культурним рівнем, який володіє сучасними технологіями, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості школяра, активізують його творчі навчальні можливості, тому найголовнішим є демократизація відносин між учасниками навчального процесу. Треба зробити освіту такою, щоб, забезпечуючи позитивні знання, вона нічим не обмежувала розвиток молодого покоління [1, с. 30].

Мистецтво – важлива частина життя людини. І воно є одним із головних засобів прилучення дитини до культури і духовних цінностей. Твори мистецтва сприяють художньо-образному засвоєнню світу. Тому в сучасній школі багато уваги приділяється розвитку художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння й творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні.

Інтерактивні технології – це чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Розуміючи всю їх важливість для навчання доцільним буде в своїй практиці активно опановувати та впроваджувати при викладанні музичних дисциплін інтерактивні методи навчання.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу. Під час інтерактивного навчання школярі вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [7, с. 11–12].

Використання методів інтерактивного навчання на заняттях музики залежить як від теми заняття, так і від навчальної інформації конкретних занять, термінів, які необхідно засвоїти. Специфічними ознаками занять з музики є не лише мистецькі теми та поняття, а й специфічні види діяльності (слухання музики, вокальне, інструментальне, рухове виконання, створення музики).

Термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий, його ввів 1975 року німецький дослідник Ганс Фрінц. Лінгвістичне тлумачення слова, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття «інтерактивність» прийшло до нас з англійської мови «inter» – взаємо-, «act» – діяти, отже можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Інтерактивним є метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює, говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Учитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, а результатів навчання можна досягти взаємними зусиллями учасників процесу навчання.

Сучасний учень – це продукт інформаційного суспільства. Кожен із школярів – яскрава особистість, яка характеризується індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку. Сьогодні вже доведено, що учні мають різні стилі навчання. Вони сприймають інформацію за допомогою органів слуху, органів зору й органів чуття. Досить часто один із цих способів отримання інформації домінує, й людина використовує його постійно [5, с. 20–21].

Використання інтерактивних засобів на шляху формування нового стану сучасної мистецької освіти сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу. Звідси, загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на різнобічний особистісний розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям реалізуватися в музичній діяльності.

Також використання вище згаданих методик на уроках музики надає можливість залучати дітей до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проектів за певними темами. Інтерактивні технології дають змогу учням формувати характер; розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти й реалізовувати індивідуальні можливості; сприяють створенню атмосфери творчої співпраці [6, с. 10]. Інтерактивні технології можна ефективно використовувати як під час засвоєння нових знань, так і під час застосування набутих знань, умінь та навичок. Дослідження теорії і практики їх застосування на музичних заняттях загальноосвітніх навчальних закладів функціонує на основі ряду принципів – індивідуальності, самоцінності та неповторності учня; диференціації навчання; реалізації себе у всіх видах музичної діяльності; гуманізації змісту музичної освіти; історизму; системності; науковості; варіативності [2, с. 120–121]. Так, наприклад, у процесі вивчення музичної грамоти можна дещо диференціювати складність навчального матеріалу, що дозволить зберегти мотивацію учнів; під час вокально-інструментального музикування учитель може використовувати міру допомоги кожній дитині (підказування, додаткове настроювання на фортепіано), що забезпечить визначення самостійності в засвоєнні навчального матеріалу кожного.

Не менш важливим є використання гри в навчальному процесі, що часто стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагогів при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри, визначеній дидактичній меті. Ігрова модель навчання покликана реалізувати ще й комплекс цілей: забезпечити контроль виведення емоцій; надати дитині можливості самовизначення, висловлювати свої думки та зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; стимулювати і допомогти розвитку творчої уяви.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише означуваними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи

припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність на обране рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає як: інструктор, суддя, тренер, головуючий, ведучий. Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширений з них є моделюючий [7, с. 14].

Новітні програми з музичного мистецтва дають можливість вчителю, опиратися на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя, а нові методи, які він використовує на уроці можуть допомогти йому в досягненні мети.

Звертаючись на уроках музичного мистецтва до методів інтерактивного навчання, вчитель може залучити дітей до активної творчої діяльності. За допомогою методів інтерактивного навчання вчитель може швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру підвести підсумок уроку.

Упродовж тривалої історії педагогіки й освіти було сформовано та з успіхом реалізовано чимало форм і методів інтерактивного навчання, деякі з них саме сьогодні одержали визнання, інші лише зараз почали відносити до групи інтерактивного навчання, а раніше вони вважалися традиційними. Можна вважати, що деякі підходи до навчання оформилися лише наприкінці ХХ століття (колективний спосіб навчання, проблемне навчання, авторські школи) [3, с. 25].

Інтерактивна взаємодія сприяє інтелектуальній активності навчання, створенню умов для конкуренції (суперництва) і кооперації їхніх зусиль; крім цього, діє такий психологічний феномен, як «зараження», коли будь-яка висловлена партнером думка здатна мимоволі викликати власну реакцію з певного питання. Використання інтерактивного навчання має включати дії, які допомагають учням розвивати оцінне і критичне мислення, практикуватися на реальних завданнях і виробленні рішень, набувати навички, необхідні для подальшої ефективної роботи над аналогічними проблемами.

При вивченні музичного мистецтва застосовують такі інтерактивні методи: рольові ігри, дискусії, диспути, аналіз конкретних ситуацій, бесіди, лекції з елементами дискусій, проблемного викладу матеріалу, дослідження, практикуми, робота в малих групах і парах змінного складу, різні форми взаємонавчання і взаємоконтролю, проекти, евристичне

навчання, проблемно-пошукове навчання, елементи дистанційного навчання тощо.

Виокремлюють такі обов'язкові умови організації інтерактивного навчання на уроках музики:

- позитивні, відносини між учителем і учнями;
- демократичний стиль викладання;
- співробітництво в процесі уроку вчителя й учнів і учнів між собою;
- опора на особистий досвід учнів, використання в навчальному процесі яскравих прикладів, фактів, образів;
- різноманіття форм і методів подання інформації, форм діяльності учнів, їх регулярна і зумовлена різними цілями зміна;
- включення зовнішньої та внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивації учнів [2, с. 75].

Інтерактивне навчання поза залежністю від форм і способів його організації та предметного поля змісту навчання активно розвиватиметься як у теоретичному плані, так і в практичному. Це методичний принцип, що пов'язаний з новим (або, можливо, добре забутим старим) типом взаємодії учителя з учнями, що передбачає активний ширий інтерес одне до одного, до пізнання проблем, що існують у світі, протиріч і загадок, до збагнення змісту, пошуку істини шляхом спілкування в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Високу ефективність на уроках музичного мистецтва показують такі інтерактивні форми та методи як: «мозковий штурм», відтворення «логічного ланцюжка», метод імітаційних моделей, метод проєктів, метод творчих завдань, метод проблем, дискусійні методи, групові та ігрові форми роботи. Ефективною формою інтерактивного навчання є використання інформаційно-комп'ютерних технологій, які забезпечують вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів, розуміння поняття ритму в природі і мистецтві. Використання комп'ютера на уроці створює можливості для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування у дітей естетично-гармонійного світосприйняття [6, с. 17].

Таким чином, проведене дослідження щодо використання інтерактивних методів на уроках музичного мистецтва дозволяє зробити такі висновки: використання інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки завдяки постійній, активній взаємодії всіх учнів. Це

співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють; організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації; воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу.

У сучасні уроки музичного мистецтва необхідно включати сукупність інтерактивних методів і засобів для реалізації змісту навчання. Особливо важливо для вчителя музики ґрунтовно оволодіти технологіями навчання, найраціональнішими способами навчання на основі принципів системності, що забезпечить ефективність реального навчального процесу. Адже в оптимально змодельованому навчальному середовищі створюється комфортний психологічний клімат, учні налаштовуються на активну й плідну індивідуальну, парну, групову форми роботи, забезпечується розвиток особистості учня, формування таких властивостей як самостійність, швидкість, гнучкість, вміння критично мислити [4, с. 65].

Список використаних джерел:

1. Верзацька Л. Інноваційні аспекти особистісно-орієнтованого, розвивального навчання. *Українська мова і література в школі*. 2002. №3. С. 30–31.
2. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів / Л. Масол, Ю. Очакова, Л. Беземчук, Т. Наземнова. Харків: Скорпіон. 2003. 144 с.
3. Вишнякова Н. Специфіка засвоєння музичних знань молодшими школярами в процесі творчої діяльності. *Музика в школі*. Вип. 10. Київ: Музична Україна. 2004. С. 24–29.
4. Демчук М. Нетрадиційні форми навчання. *Рідна школа*. 2005. №9. С. 65–67.
5. Костенко В. Модульно-розвиваюче навчання. *Рідна школа*. 2000 №7. С. 17–23.
6. Крамаренко Н. Інтегральна технологія навчання як засіб розвитку. *Відкритий урок*. 2002. №56. С. 7–18.
7. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання. *Дивослово*. 2004. №7. С. 10–15.

МУЗИКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства музикотерапія знайшла своє втілення у нових формах застосування не лише в альтернативній медицині, а й в освітньому процесі дошкільних та шкільних закладів освіти.

Наукові праці сучасних дослідників О. Медведєвої, І. Левченко, А. Голик, Р. Вайноли, І. Коршакової, С. Науменко, Г. Грищенко, В. Гаврилюка та багатьох інших розкривають і обґрунтовують поліфункціональність та всебічність впливу мистецтва та особливо музики на людину. Музикотерапія як складова здоров'язберігаючої технології виховання дітей дошкільного та шкільного віку висвітлена в адаптованій методиці В. Зав'ялова та В. Петрушина.

Музичне мистецтво наділене великою творчою енергією, воно є засобом інтелектуального, морального і духовного розвитку особистості, а «за силою свого впливу музика – наймогутніше з мистецтв. Із усіх видів мистецтва саме музика має найширше і найдавніше застосування у медицині» [1; с. 3].

Музикотерапія активно розвивається як інтегративна дисципліна, суміжна із нейрофізіологією, психологією, рефлексологією, музичною психологією і музикознавством. У нашому дослідженні ми розглядаємо музикотерапію у статусі універсальної виховної системи, здатної оптимізувати процес особистісного розвитку людини у складних умовах сучасного суспільного життя.

Мета статті – обґрунтування теоретико-практичних основ музикотерапії в системі освітнього процесу.

Основна мета музикотерапії – урівноваження емоційного фону. Якщо людина відчуває певні негативні емоції, наприклад, гнів, роздратування, смуток, страх, ненависть, стрес, ревності, що викликають психологічний дисбаланс, наслідком якого часто стають захворювання, засоби музикотерапії сприяють приборканню таких почуттів. «Поринаючи в царину мистецтва, ми отримуємо позитивні емоції, дія яких гальмує негативне ставлення і сприяє врівноваженню емоційного стану» [3; с. 46–47].

У сучасному суспільстві, коли набуває поширення процес

інклюзивної освіти, соціалізації дітей з особливими потребами, використання музикотерапії стало надзвичайно важливим напрямком роботи як у дошкільних, так і шкільних закладах освіти. Зазвичай музикотерапію використовують у роботі з дошкільниками та школярами нарівні з іншими видами терапії мистецтвом – ізотерапією, казкотерапією і так далі. Всі ці методи виховання в комплексі здатні коригувати різні емоційні відхилення, страхи, порушення психіки. Терапія мистецтвом стає абсолютно незамінною при лікуванні дітей з аутизмом та затримками психічного та мовного розвитку [2; с. 11].

Музична терапія може бути використана в різноманітних видах діяльності: у процесі слухання музики, хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах, музичній творчості – руховій імпровізації під музику або створенні власних музичних творів.

Оскільки слухання музики є одним із основних елементів музичного заняття у закладах дошкільної освіти та уроків музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти, музичним керівникам та вчителям музики при плануванні роботи необхідно враховувати вплив музики на дитячий організм. Важливо також проводити інформаційно-просвітницьку роботу із батьками вихованців щодо формування музичних вподобань їх дітей, висвітлювати інформацію щодо оздоровчого впливу музики.

Для прикладу, батьки та педагоги повинні пам'ятати: щоб зняти роздратування, потрібно слухати «Місячну сонату» Л. Бетховена та «Симфонію» Й. Гайдна, «Кантату № 2» й «Італійський концерт» Й. С. Баха. Від неврозів допомагає музика П. Чайковського. При головному болі рекомендують прослуховувати «Угорську рапсодію» Ліста, «Фіделію» Л. Бетховена, «Американець у Парижі» Гершвіна, «Ранок» Е. Гріга, «Полонез» П. Огіньського. Від мігрені японські лікарі пропонують «Весняну пісню». Ф. Мендельсона, «Гуморески» А. Дворжака.

Нормалізує сон сюїта «Пер Гюнт» Е. Гріга, «Сумний вальс» І. Сибеліуса, «Мелодія» К. Глюка, «Марення» Р. Шумана, будь яка п'єса П. Чайковського. Щоб заспокоїтися, потрібно слухати «Колісанку» Й. Брамса, «Світло місяця» К. Дебюсі або «Аве Марія» Ф. Шуберта.

Кров'яний тиск і серцеву діяльність нормалізує «Весільний марш» Ф. Мендельсона, «Ноктюрн» (ре мінор) Ф. Шопена, «Концерт для скрипки» (ре мінор) Й. С. Баха.

Піднімають настрій твори В. Моцарта Ф. Вівальді, а також джаз, блюз, соул, каліпсо і регбі. При поганому настрої допомагає «Ода радості» Л. Бетховена, «Аве Марія» Ф. Шуберта; при яскраво вираженій дратівливості – «Хор пілігримів» Р. Вагнера, «Сентиментальний вальс» П. Чайковського; при зниженні уваги – «Пори року» П. Чайковського, «Місячне світло» К. Дебюссі, «Мрії» Р. Шумана [4; с. 180].

Для профілактики, лікування й реабілітації бронхолегеневих захворювань, охорони й постановки голосу, на музичних заняттях, уроках музичного мистецтва та в позанавчальній роботі рекомендовано використовувати вокалотерапію. Спів корегує темп мовлення та виправляє його недоліки, нормалізує дихання, розвиває легені та голосовий апарат. У процесі співу вихованці засвоюють правильну поставу, навчаються чітко та виразно вимовляти звуки, позбавляються дефекту заїкання. На думку доктора медичних наук, музикотерапевта-реабітолога С. Шушарджана, на грамотно організованих музичних заняттях співом можна повністю відновити кровообіг і позбутися застою в легенях [5; с. 26].

Великий відновлюючий та оздоровлюючий потенціал мають рухи під музику. Відвідування дітьми хореографічних гуртків сприяє покращенню координації рухів, моторики рук, постави корпусу.

Завдяки своїй властивості впливати на внутрішній світ людини, музика відновлює внутрішні резерви, створює необхідні умови для ефективного освітнього процесу. Використання технологій музикотерапії в роботі педагога позитивно впливає на формування творчої особистості учня.

Під час проведення психологічних ігор, в основі яких лежить музичний супровід, формуються новоутворення, які допомагають дитині адаптуватися до навколишнього середовища. У дітей покращуються комунікативні навички, зникає напруження, тривожність, вони стають більш відвертими, впевненими, вільно висловлюють свої думки. За допомогою ігор вони одержують нові враження, соціальний досвід.

Сьогодні музична терапія отримала розповсюдження в усьому світі і розвивається як окрема індустрія. Швидкому її поширенню сприяє системна криза медичної допомоги, загальний негативний соціальний фон у суспільстві. Кабінети й

центри музикотерапії, підготовка професійних музикотерапевтів, виробництво спеціальних музичних програм та дисків стають звичною справою. Більш ніж сотня навчальних закладів здійснюють підготовку професійних музикотерапевтів. Однак, в Україні музична терапія як дисципліна офіційно не визнана, не існує її системи підготовки професійних кадрів у цій галузі, хоч потреба в них очевидна. Більшість музикантів, психологів, педагогів у різних регіонах самостійно намагаються її практикувати.

Теоретичною базою музикотерапії як науки є такі дисципліни, як клінічна терапія, біомузикологія, музична акустика, теорія музики, психоакустика, прикладне музикознавство, музична естетика і порівняльне музикознавство.

Різнобічний вплив музики на психіку особистості визначає музикотерапію одним із перспективних сучасних методів естетотерапії. Завдяки своїй властивості впливати на внутрішній світ дитини музика відновлює її внутрішні резерви, створює необхідні умови для ефективного освітнього процесу.

Музикотерапія виступає і як чинник формування творчої особистості не лише дітей, а й педагога в системі виконання ним естето-терапевтичних завдань – естетизації та гармонізації педагогічно-корекційного освітнього середовища; поліпшення його психологічного клімату, сприяння розвитку міжособистісної комунікативності в дитячому колективі; розвитку творчої уяви та фантазії учнів, їх емоційної сфери, естетичних потреб; виховання почуття колективізму.

Список використаних джерел:

1. Бурно М. Терапия творческим самовыражением. Москва: Медицина. 1989. С. 3–188.

2. Драганчук В. М. Історія музикотерапії як підґрунтя нових психолого-педагогічних систем. Проблеми педагогічних технологій. Збірник Наукових праць. Луцьк. Волинський академічний дім (книгарня «Планета»). 2000. Вип. 3. С. 10–17.

3. Педагогічна майстерність: Підручник /І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. Київ: Вища школа. 2004. 422 с.

4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1999. 195 с.

5. Шушарджан С. В. Музыкальная терапия и резервы человеческого организма. Москва: Антидор. 1998.

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА) НА УРОКАХ ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання індивідуального розвитку студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця [1]. У сучасні теорії і методиці низка науковців досліджують цю проблему з різних сторін: удосконалення педагогічно-методичних умінь майбутнього фахівця (Н. Вакарчук, Т. Дорошенко, О. Рубаха, В. Смиренський, Н. Тимошенко); розвиток психологічних процесів студентів-музикантів (Н. Беляя, І. Гринчук, Н. Овчаренко, Н. Палеха); вдосконалення виконавського рівня музиканта-інструменталіста (Г. Алексеєва, С. Бенедікова, Р. Дзвінка, Н. Згурська, Л. Котова, Т. Скорик, Н. Чорна та ін.); художньо-естетичний розвиток суб'єктів навчання (І. Арановська, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Є. Юдіна, Л. Яковенко та ін.). Врахування у навчально-виховному процесі вузу особливостей індивідуального розвитку студентів є важливим напрямом вдосконалення взаємодії в системі «педагог-студенти» на основі рефлексивно-особистісного підходу. Знання особливостей індивідуального розвитку студентів із перспективною проекцією на професійну діяльність у майбутньому і стало предметом нашого аналізу.

Таким чином **мета** нашої статті полягає у розкритті та обґрунтуванні необхідності врахування індивідуального розвитку студента баяніста (акордеоніста) на уроках основного музичного інструменту.

Навики володіння музичним інструментом – основні показники музичних здібностей і загальної культури викладача. Саме тому, вважається, що в розвитку цих навичок закладена основа педагогічної майстерності майбутніх спеціалістів.

Усі питання зв'язані з навчанням і вихованням, можна передбачити тільки шляхом старанного планування роботи. Його мета – визначення найбільш правильних шляхів всебічного розвитку студента і вдосконалення його виконавських навичок [3].

Перед початком першого півріччя педагог повинен намітити обсяг змісту роботи студента на даний період, тобто скласти робочий план. Цей план є частиною загальної програми курсу баяна (акордеона) з урахуванням особливостей індивідуального розвитку студента баяніста (акордеоніста) на уроках основного музичного інструменту:

1. Вивчення нового художнього репертуару;
2. Повторення художнього репертуару, пройденого й засвоєного раніше;
3. Художній репертуар для самостійного проходження студентом;
4. Художній репертуар для ескізного проходження;
5. Репертуар для слухання;
6. Робота над технічними вправами, гаммами, етюдами;
7. Гра по слуху, читання з аркуша та імпровізація;
8. Виконавська практика студента.

1. Навчальний матеріал потрібно добирати дуже старанно, із творів, які відповідали б розвитку студента і сприяли б зростанню його майстерності. Перш за все до репертуару необхідно включити українські народні пісні і танці в обробці для баяна (акордеона), пісні і танці народів світу. Окрім цього, у склад навчального матеріалу повинні бути включені твори російських та українських класиків різноманітних стилів і жанрів, оригінальні твори для баяна (акордеона) українських композиторів і кращі зразки зарубіжної музики.

2. Важливим моментом є також включення до плану повторення пройденого матеріалу. Тільки на базі закріплення знань шляхом повторення можна досягнути подальшого розвитку й формування виконавських навичок студента. Значення повтору раніше вивчених п'єс полягає не тільки в тому, що студент нагромаджує репертуар, але й в тому, що художній матеріал при повторенні виконується значно краще, бо за минулий відрізок часу виконавець став зрілим музикантом, навчився глибше проникати в зміст твору. Таким чином, послідовно розвивається глибоке художнє розуміння виконуваного твору, вдосконалюється володіння інструментом.

3. Самостійне проходження частини художнього репертуару є необхідною умовою розвитку музичної самостійності студента. У цій частині плану педагог передбачає різні види роботи, які допомагають закріпленню й подальшому розвитку навичок самостійної праці. Залежно від розвитку студента, цей розділ індивідуального плану розширюється.

4. Ескізне проходження художнього твору має на меті ряд завдань. Перше з них – вузько педагогічне: підтягнути студента, коли він у чомусь відстає, допомогти правильно розібратись у змісті твору, в його художніх і стилістичних особливостях. Поряд з цим ескізне розучування допомагає ознайомити студента з педагогічним репертуаром, сприяє всебічному музичному розвитку.

5. Репертуар передбачений індивідуальним робочим планом на півріччя обмежений, необхідно, щоб студент слухав своїх товаришів, які грають інші твори, і таким чином розширював коло відомих йому творів. Репертуар для слухання є необхідною частиною плану.

6. Етюди і вправи слід добирати так, щоб вони, по-перше, підготовували студента до подолання труднощів при вивченні творів, передбачених планом; по-друге, допомагали закріпленню й технічному вдосконаленню вже пройденого художнього матеріалу; по-третє, підводили студента до матеріалу наступних робочих планів, які також повинні бути в полі зору педагога.

7. Уміння грати по слуху і з аркуша, імпровізувати на баяні (акордеоні) дуже важливе для майбутнього кваліфікованого баяніста (акордеоніста). Воно розвиває його творчу ініціативу, його художній смак, сприяє вдосконаленню техніки гри молодого виконавця. На виховання цих навичок у процесі навчання слід звернути особливу увагу.

8. У заключній частині плану педагог відзначає, в деяких публічних виступах має взяти участь його студент. Сюди входять як академічні вечори, так і концерти поза стінами навчального закладу, що дають студентіві виконавську практику.

Викладач з фаху цілком відповідає за ідейне зростання своїх вихованців. Під його ж впливом формується і дисципліна студента, його ставлення до вивчених предметів, ставлення до оточення. Так, прищеплюючи студентам любов до музичної культури свого народу, до класичної спадщини.

Викладач гри на баяні (акордеоні) повинен всіляко впливати на студента і стимулювати до підвищення його успішності з усіх дисциплін. Навчання гри на інструменті здійснюється у взаємозв'язку з навчанням співу, музичної грамоти, сольфеджіо, теорією музики – і є складовою частиною загального комплексу всіх музичних дисциплін.

Виконання твору на музичному інструменті повинно бути осмисленим, виразним. З перших же років у студентів потрібно виробити навик художнього фразування, детального і глибокого відношення до твору.

Підбираючи п'єси та записуючи їх у індивідуальні плани, необхідно звернути увагу на те, щоб твори були різні по-своєму характеру: рухливі і повільні; художній матеріал повинен бути різноманітним і в ладово-інтонаційному відношенні.

Потрібно враховувати побажання студентів грати той чи інший твір, яке активізує їхню роботу. Пробуджує інтерес до музики, розвиває ініціативу та добре відбивається на всьому навчальному процесі.

Більшість студентів з першого курсу прийшли в навчальний заклад з сільської місцевості, завдання їх музичного виховання і навчання гри на музичному інструменті значно ускладнюються.

В період початкового навчання, студенти засвоюють основні способи звуковидобування, набираються навиків зміни руху міха, елементарних динамічних змін міха, навчаються самостійно розбиратись в нотному тексті, розучують нескладні музичні твори, виразно виконують їх в можливих межах підготовки і розвитку кожного з них.

Особливе місце для елементарного оволодіння навиками гри на баяні (акордеоні) мають початкові твори, які охоплюють в середньому перше півріччя. В цей час студенти набувають основних рухово-слухових і музично-виконавських навиків.

З перших же уроків потрібно надати знання студентів про правильну посадку. Під час навчання, студентів слід сидіти на твердому стільці. Стілець повинен мати рівне або випукле сидіння: заняття на ввігнутому сидінні викликає неправильне положення корпусу, або просто незручно. Займати потрібно приблизно половину сидіння. Ноги трохи витягнуті вперед, ставляться майже паралельно. Треба привчити студента не розводити коліна в різні боки і зробити постановку ніг міцною.

Розміщувати інструмент потрібно так, щоб центр кріплення плечових ременів був зміщений вліво від центра грудей (на 3-6

см), залежно від співвідношення довжини рук і ширини правої клавіатури: чим довша рука і ширина клавіатури, тим більше зміщення, для цього правий ремінь робиться довший за лівий. Якщо спина і плечі зігнуті, значить ремені надто короткі, і їх треба зробити довшими; якщо ж плечі надто випростанні і нібито відведені назад, а інструмент не має стійкості – ремені задовгі, їх треба зробити коротшими.

Ретельному регулюванню ременів треба надати належного значення, бо від цього залежить стійкість інструмента під час гри, що у свою чергу дає можливість виконавцеві вільно володіти звуком і виконувати найскладніші технічні прийоми [4].

Виконуючи ліричні п'єси на невеликій силі звучання, треба шукати інший варіант положення інструмента. Рух міха здійснюється в такому випадку легким нажимом рук без великих зусиль.

На перших порах навчання студентів звукові можливості інструмента не можуть бути реалізовані, так як вони не володіють технікою і культурою звуковидобування. Слухаючи студента, який ще не оволодів різними прийомами звуковидобування, неважко зауважити, що він мало звертає увагу на фразування, динаміку твору. А тому слід навчити студентів культури звуковидобування на початкових стадіях навчання.

Звук є основним засобом виразності в музиці. Робота над звуком полягає в опануванні тембру, динаміки і штрихів. Тому з перших уроків навчання гри на інструменті виробляємо вміння відчувати як поступову, так і різку зміну сили звуку. Працюючи над динамікою паралельно виробляємо звичку з однаковою силою натискувати на клавішу як на форте, так і на піано. Трапляється і так, що граючи форте інстинктивно натискають клавішу з більшою силою, ніж того вимагає опір пружини, а це скоує рух руки і вільну швидкість пальців.

Мистецтво ведення міха важке і складне, від нього залежить повнота, соковитість, співучість звука, а також всі динамічні відтінки. Повільний рух міха обумовлює дуже тихе звучання. По мірі прискорення міху сила звучання наростає.

Велике значення має робота над якістю звука. Для того треба постійно звертати увагу студента на те, щоб він слухав своє виконання, зауважуючи недоліки у видобуванні звуку, у введенні міха. Від того як може студент самостійно виявити недоліки в своєму виконанні залежить результат і ефективності роботи.

Однією з складових частин навчання гри на баяні (акордеоні) є читка нотного тексту з листа. На уроках музичного мистецтва на це повинна звертатись основна увага.

Феномен читання нотного тексту з листа являє собою складну структуру, яка заснована на тісному поєднанні трьох факторів – зорового, слухового, рухового. Цей вид музикування необхідно розцінювати не лише як сформований навик. Він несе в собі й пізнавальну інформацію, в значній мірі сприяє збагаченню репертуарного багажу, тим самим являє собою і умову, і засіб, що дає широкі можливості для прискороного засвоєння навчальних програм.

Особливу роль в справі виховання зорово-слухових навиків на всьому упродовж навчання потрібно приділити зоровому аналізу. Аналіз створює найбільш хороші умови для взаємодії музично-слухових і слухо-рухових уявлень, оскільки студент вникає в музичний репертуар. Старається почути, уявити характер музики ще до гри інструментів. На основі аналізу формуються і технічні навички [2].

Аналіз нотного тексту являється важливим фактором грамотної читки з листа. Він активізує музично-теоретичне мислення, вчить баяніста (акордеоніста) самостійно виділяти зміну руху міху і аппікатури, заставляє згадувати відомості із музичної грамоти, елементарної теорії музики. При читанні нот з листа потрібно запам'ятати, що осмислення нотного тексту залежить від індивідуальних особливостей педагога, по можливості не повинен обмежувати студента часом на аналіз нотного матеріалу. Упродовж навчання читки нот з листа всі зусилля педагога повинні бути направлені на те, щоб студент грав текст обома руками зразу без спрощень «красивим звуком», грамотно і виразно. Для успішного розвитку цього вміння, важливо на всіх етапах навчання дотримуватись одного правила – ступінь складності нотного тексту повинен повністю відповідати поставленій меті і можливостям виконавця.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що неухильне створення зазначених вище умов і систематичне застосування описаного музичного інструментарію є запорукою поступового сходження до інтелектуальної зрілості та розвитку майбутніх виконавців.

Список використаних джерел:

1. Заяц М. Особливості розвитку особистості студента. *Вісник психології і педагогіки*. Педагогічний інститут Київського

університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. Київ. 2015. Вип. 17.

2. Корженевський А. Й. До питань про специфіку мислення музиканта-виконавця. *Питання фортепіанної педагогіки та виконавства*: Зб. наук. статей. Київ: Музична Україна. 1981. С. 29–40.

3. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія. 1994. №4. С. 106–113.

4. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ. 2000. 19 с.

Левицький Павло

БАЯННО-АКОРДЕОННЕ МИСТЕЦТВО КИЇВЩИНИ 50-60-х РОКІВ

Баянно-акордеонне мистецтво Київщини стало важливою органічною складовою вітчизняної музичної культури, яскравим свідченням творчого взаємопроникнення української та світової музичної культури. Швидкий процес еволюціонування виконавської майстерності баяністів, модернізація інструмента, зростання складності репертуару та вдосконалення підготовки баяністів-акордеоністів сприяли визнанню академічного статусу баяна.

Відтак актуальність статті пов'язана з необхідністю дослідження виконавської творчості баянно-акордеонної школи, її художньо-стильових та репертуарних характеристик. Аналіз існуючих наукових праць засвідчує недостатність спеціальних досліджень на цю тему. Необхідність даної наукової розвідки видається тим більш актуальною у зв'язку з тим що на цей час залишається практично не дослідженим баянно-акордеонне виконавство, та його роль у сучасному національному мистецтві.

У цьому процесі вагомим є внесок відомих представників української баянно-акордеонної школи. Значні досягнення кращих її представників-виконавців (В. Бесфамільнова, В. Булавко, С. Грінченка, В. Зубицького, Я. Ковальчука, М. Різоля, В. Мурзи, А. Семешко, Є. Черказової, П. Фенюка та ін.), композиторів-баяністів (В. Бібіка, В. Власова, В. Зубицького, К. М'яскова, В. Підгорного, В. Рунчака, І. Шамо

та ін.) та методистів-педагогів (І. Алексєєва, М. Геліса, Л. Горенка, М. Давидова, М. Оберюхтіна та ін.) становлять яскраву сторінку в історії розвитку камерно-інструментального мистецтва України.

Перша на теренах колишнього Радянського Союзу кафедра народних інструментів, де викладали гру на баяні-акордеоні, була відкрита у Київській консерваторії в 1938 році. **Метою статті** є аналіз розвитку академічного баянно-акордеонного виконавства Київщини 50-56-х років.

Баянно-акордеонне виконавство є яскравим і самобутнім орнаментом українського та світового музичного мистецтва. В наш час баянно-акордеонне мистецтво продовжує нести свою важливу національно-культурну місію, воно органічно адаптувалось до вимог сучасності і поряд із збереженням історичних традицій активно еволюціонує. Отже, основою педагогічного процесу в цей період були перекладення для баяна відомих класичних творів або їх фрагментів, виконання народних мелодій. У спогадах одного з провідних викладачів тих років М. Різоля знаходимо, що в тридцяті роки «такі твори, як «Турецький марш» Моцарта, «Музичний момент» Шуберта, «Чардаш» Монті видавалися надто складними для баяніста, той, хто їх грав, вважався майже віртуозом» [5, с. 217]. Разом з тим у навчальний репертуар починають включатися щойно створені оригінальні твори для баяна, зокрема Концерт для баяна Г. Рубцова (1937), Концерт для виборного баяна Т. Сотнікова (1937), Соната (h-moll) М. Чайкіна (1944, створена у творчій співдружності з М. Різолем). Проте, як згадує В. Бесфамільнов, «у ті роки рідко хто з баяністів виконував оригінальні твори крупної форми» [2, с. 1–2].

У п'ятдесяти роки з'являється низка баянних концертів: М. Речменського (1953), А. Репнікова (1953) Ю. Шишаківа (1955), В. Дікусарова (1956), чотиричастинна Сюїта О. Холмінова (1951), які представили народний інструмент у серйозному жанрі й вивели його на концертну естраду. Активно розвивається також жанр народної обробки.

Особливу популярність у педагогічному репертуарі цього періоду користувалися концертні твори М. Різоля (1919-2007). Як згадує М. Давидов, «тоді ці обробки вважались еталонними, бо повністю відповідали вимогам педагогічної і концертної практики» [4]. Водночас існувала установка на опанування спадщини композиторів-класиків. Тому в індивідуальних робочих планах учнів основу складали твори української,

російської та західно-європейської класики. Вивчення перекладень класичних творів підвищеної складності на «готовому» баяні мало свій позитив. Їх виконання значно вдосконалювало виконавську майстерність баяністів.

Поряд з М. Різолем значний внесок у розширення баянного репертуару зробили й інші баяністи-викладачі Київської консерваторії, які у 50-60-ті роки плідно працюють над створенням педагогічного й концертного репертуару. В цьому аспекті слід згадати засновника баянного жанру віртуозних транскрипцій Івана Яшкевича (1923-2000). Значення цих блискучих мініатюр в антології баянної літератури можна порівняти з лістівськими транскрипціями творів Н. Паганіні у фортепіанному виконавстві. Талановитим баяністом і легендарним викладачем створено низку репертуарних творів для ансамблевого складу дві домри з баяном. Яскраві опуси майстра, перекладення І. Яшкевича «за глибиною переосмислення виражальних засобів і розкриття віртуозних можливостей інструмента порівнюють з оригінальними творами» [4]. Більшість з них були опубліковані. З метою більш широкого розповсюдження баянного репертуару на початку другої половини століття видавництва «Мистецтво» та «Музична Україна» щорічно випускають репертуарні збірники для всіх ланок навчання і для концертної практики.

Великий внесок у створенні цих видань належить викладачам кафедри народних інструментів Київської консерваторії. Отже, до 1960-х років баян дістав поширення на концертній естраді в сольному й ансамблевому музикуванні, закріпився на рівні академічної освіти. Якісні характеристики баяна, які змінилися з поширенням готово-виборної системи лівої клавіатури і системи регістрів з так званою «ламаного декою», надали звучанню інструмента нових перспектив. Фактично «його перетворення в готово-виборний, багатотембровий концертний інструмент завершилось в основному в 60-х роках ХХ століття» [3, с.35]. Конструкторське удосконалення баяна, активний процес розширення його художньо-виражальних можливостей спонукали композиторські пошуки. В ці роки з'являються нові твори В. Дікусарова, Я. Лапінського, К. М'яскова, М. Різоль, Е. Юцевича І. Яшкевича, які поповнюють перелік оригінального баянно-акордеонного репертуару.

Проте, як зазначають дослідники, сімдесяті роки відкривають нову сторінку в історії баянного мистецтва. «Саме

в цей період сходиться сузір'я талановитих баяністів, мистецтво яких стало помітним явищем сучасної музичної культури». Серед них «чільне місце посідають українські майстри – В. Бесфамільнов, В. Зубицький, С. Грінченко, В. Булавко...» [1, с. 8]. Слід зазначити, що всі вони є вихованцями Київської баянної школи.

Спрямованість на академізацію баянного мистецтва обумовлювала включення до навчальної програми значної кількості перекладень класичних творів.

Сімдесяті «відкрили вікно в Європу» для українського баянного виконавства. Саме в цей період вихованці Київської школи змогли вибороти найвищі трофеї міжнародного рівня: В. Зубицький (1975, I премія), В. Булавко (1975, I премія), Ф. Геруе (1976 та 1977, три перші та друга премія конкурсів). У репертуарному аспекті важливим є той факт, що з сімдесятих років в конкурсні програми почали включати твори «нового покоління».

Вісімдесяті виплекали Київській баянній школі семеро баяністів та акордеоністів – лауреатів міжнародних конкурсів виключно перших премій. Це С. Грінченко, Ю. Федоров, П. Фенюк, Г. Тирнанич, М. Бровченко, С. Хваста, Є. Черказова. Дев'яності також характеризуються пошавленням міжнародних культурних відносин та «зорепадом» перемог на Міжнародних конкурсах. Як підкреслює Р. Безугла, «зміна соціокультурної ситуації сприяла розширенню творчих зв'язків із зарубіжними колегами, обміну творчим досвідом з представниками інших країн і ввела вітчизняне мистецтво у всесвітній соціокультурний контекст» [1, с. 11].

У цей період поряд з «конкурсним бумом» активізується гастрольна діяльність виконавців Київської школи. Міжнародні маршрути вітчизняних баяністів пролягають переважно країнами Європи.

Концертні виступи С. Грінченка, В. Зубицького, Ю. Карнауха, Ю. Федорова, П. Фенюка, Є. Черказової та інших проходять з неодмінним успіхом і гідно репрезентують баянно-акордеонне мистецтво України. Вихід до міжнародного простору сприяв взаємообміну в репертуарному плані. Певна ізольованість українського баянного виконавства за радянських часів обмежувала можливості засвоєння інших європейських традицій, зокрема найбільш визнаних – італійської і французької. Твори зарубіжних композиторів потрапляли й розповсюджувалися на Україні переважно в

рукописах. Водночас для закордонних виконавців творчість багатьох українських митців залишалась «білою плямою». З розкриттям кордонів репертуарний потік значно посилювався і набув свого природного руху. На сьогодні «українська музика для баяна, як зазначає А. Сташевський, займає досить вагоме місце в контексті світової баянно-акордеонної літератури. Свідченням цього є дуже часте використання творів українських композиторів у педагогічній та концертній практиці виконавців західних країн та Росії, застосування музики українських композиторів у програмах міжнародних конкурсів, так само й у вигляді обов'язкових творів» [6, с. 4].

Сьогодні випускники та аспіранти Київської академічної школи виконавства разом з активною виконавською діяльністю продовжують традиції школи на викладацькій ниві, зокрема на кафедрі народних інструментів Національної музичної академії України (В. Дейнега, А. Дубій, А. Дубина, В. Заєць, А. Лисенко, В. Самітов, Ю. Федоров, П. Фенюк, Є. Черказова та ін.), інших навчальних закладів України та за її межами (А. Болгарський, Ю. Бай, І. Єргієв, А. Семешко та ін.).

Слід також згадати корифеїв кафедри народних інструментів, які зробили значний внесок у становлення й розвиток Київської баянної школи академічного виконавства і, на жаль, сьогодні вже пішли з життя – І. Алексеев, А. Білошицький, І. Марченко, В. Паньков, М. Різоль, І. Яшкевич.

Як рушійний фактор у становленні української баянно-акордеонної школи сьогодні розцінюється діяльність М.Геліса. На жаль, його методичні та педагогічні принципи не отримали ґрунтовного відображення у друкованих працях, проте дістали свій розвиток і продовження у діяльності його учнів та послідовників – І. Алексеєва, М. Давидова, М. Різоль, М. Оберюхтіна, І. Яшкевича та ін.

У 50–60 рр. відбувається кристалізація основних методичних та виконавських принципів української баянно-акордеонної школи. Головним методичним центром була на той час кафедра народних інструментів Київської консерваторії. Її діяльність мала відчутний вплив на становлення та розвиток баянного виконавства не тільки в Україні, але й за кордоном. Плеяда кращих вихованців кафедри започатковує кафедри народних інструментів в інших вищих музичних навчальних закладах України.

Одним з напрямів музично-педагогічної діяльності Київської баянної школи, як зазначалося, є конкурсна практика.

На думку М. Давидова, вона є «значним стимулом для навчання й засобом виявлення кращих виконавців» [4, с. 110]. Хоча існують і негативні погляди щодо оцінювання конкурсних змагань, «пресингового» впливу конкурсної психоемоційної ситуації, переваги «технічного оснащення» над художньо-емоційним виконанням, у репертуарному плані такі заходи виявляють свій позитив. Він виявляється у зажаданості яскраво-концертних творів, які спроможні максимально розкрити потенціал виконавця, є «націленими на слухача» і, врешті, на перемогу. Критеріями їх добору стають насамперед високохудожній зміст, яскрава технічна й фактурна виразність, динамічна барвистість тощо. Безумовна користь конкурсних перегонів у плані взаємозбагачення методик підготовки талановитої молоді виявляється й у можливості обміну репертуаром, залучення нових творів до педагогічної й концертної практики.

Визнання школи на міжнародному рівні підтверджується значною кількістю іноземних студентів, які прагнуть отримати освіту в Київській баянній школі виконавства. Ще за радянських часів на кафедрі народних інструментів Київської державної консерваторії навчалися студенти з Франції, Югославії, Монголії, В'єтнаму та інших країн. Ця тенденція набуває розвитку і в теперішній час.

Практика проведення майстер-класів авторитетними метрами Київської школи С. Баштаном, В. Безфамільновим, М. Білоконєвим, М. Давидовим, щорічне збільшення іноземних студентів свідчать про престижність навчання в цьому навчальному закладі.

Українське баянне виконавство, педагогіка та творчість мають на сьогодні сформовану традицію, здобутки і надбання, неповторне національне обличчя. За період формування, існування і еволюції українська професійна академічна баянна школа здійснила потужний старт від Київської – до самостійних регіональних виконавських шкіл, тим самим постійно підтверджуючи національну виконавську баянну школу на престижних міжнародних та Всеукраїнських конкурсах й фестивалях, наукових симпозіумах та конференціях.

Майже за вісімдесят років свого існування Київська баянна школа пройшла значний шлях розвитку. Її досягнення визнані в Україні та за кордоном. Традиції академічного виконавства сьогодні оновлюються і збагачуються, а представники школи гідно репрезентують українське музичне мистецтво у світі.

Список використаних джерел:

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ ст.): автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01/ КНУКіМ. Київ. 2004. 20 с.

2. Бесфамильнов В. Удивительное рядом. Международный конкурс юных исполнителей на баяне и аккордеоне им. Н. И. Белобородова. Народник: информационный бюллетень. 2000. № 3. С. 1–2.

3. Голяка Г. Сучасна Київська народно-інструментальна школа на теренах європейського виконавства. *Феномен школи в музично-виконавському мистецтві*. Тези Міжнародної науково-теоретичної конференції. Київ. 2005. С. 34–36.

4. Давидов М. А. Київська академічна школа народно-інструментального мистецтва. Київ: НМАУ. 1998. 220 с.

5. Ризоль Н. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне. Москва: Советский композитор. 1977. 279 с.

6. Сташевський А. Нариси з історії української музики для баяна. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів мистецтв і освіти. Луганськ: Коло. 2006. 152 с.

Мельничук Олександр

ВИКОРИСТАННЯ БАЯННОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасне баянне виконавство трактується як органічна складова української народно-інструментальної культури. У дослідженнях можна виокремити найактуальніші питання педагогіки, теорії та історії виконавства на баяні, які порушували українські науковці-мистецтвознавці; періодизації та тенденції формування репертуарного доробку в сольному й ансамблевому виконавстві баяністів.

Баян – це інструмент, на якому можна майстерно виконати все: фольклор, джаз, класику, сучасну музику як соло, так і в ансамблі та оркестрі. Зараз активно розширився жанровий діапазон репертуару – від музики бароко, через обробки й транскрипції, до авангардних композицій, котрих чекають як виконавці, так і слухачі. Створені українськими авторами твори ввійшли до концертного та виконавського репертуару багатьох зарубіжних баяністів [7].

Актуальність теми роботи визначається тим, що сучасна

баянна література не є достатньо дослідженою. Все це спонукає до розгляду важливої проблеми висвітлення питань жанрового розвитку сучасного баянного мистецтва у контексті європейської музичної культури, використання оригінальних творів сучасних українських авторів у спеціальній та загальній для баяна музичній освіті.

Мета статті полягає у висвітленні музикознавчих та дидактичних, методичних аспектів використання різнопланових творів українського баянного репертуару в контексті розвитку музичної культури на уроках музичного мистецтва.

А. Я. Шашевський до провідних жанрів, що відіграли значну роль у становленні вітчизняної оригінальної літератури для баяна академічного напрямку, відносить концерт, сонату, сюїту, партиту [6].

Головні тенденції зміни зазначених жанрів вітчизняної баянної музики, як зазначає А. Я. Шашевський, можна класифікувати таким чином:

1) розвиток великих жанрів баянної музики за двома тенденціями: *симфонізації та камернізації*;

2) значне збагачення *жанрової* сфери баянної музики завдяки: розвитку нових великих жанрів та жанрових різновидів, трансформації жанрових прототипів, використання синтезованих та поліжанрових утворень, введення в середину несюїтних циклів нових жанрів та малих форм на рівні частин, розосередження жанрових ознак у результаті більш вільного формоутворення;

3) розширення *стильової* палітри: використання полістилістики, цитатного матеріалу; залучення нових засобів, притаманних іншим видам мистецтва (мультимедійність, вербальність), використання новітніх композиційних технік і технологій (атональності й модальності, сонористики, серійності, пуантилізму, мінімалізму, елементів алеаторики й тотальної імпровізації, кластерної техніки);

4) розробка й широке використання нових прийомів гри, звуковидобування та спецефектів (різні види глісандо, вібрато, тембро-кластери, використання віддушнику, стуків по корпусу, міху й клавіатурі, комбінованих міхових прийомів, звуконаслідування іншим інструментам тощо);

5) поява *джазово-академічного* напрямку в баянній літературі і його розвиток практично в усіх основних жанрах;

6) значне розширення образної сфери, поглиблення психологізму, драматизму, конфліктності [8, с. 14].

Проаналізувавши репертуар сучасного баяніста від минулого до сучасності можна стверджувати, що в основі репертуару лежать класичні твори. Зараз під впливом часу народжуються нові твори, але варто відзначити той факт, що класичні твори набувають нового звучання, здійснюються кавер обробки. Розвиток баянної літератури сьогодні – це нове звучання баяна в XXI столітті та його взаємодія з іншими інструментами, яка створює нові жанри, демонструє світові нових композиторів. Тому доцільно висловити наступні міркування з цього приводу [5].

Так вже історично склалося, що постійне місце в баянній виконавській практиці займав і займає жанр обробки народної пісні. На час формування самого інструмента фольклорно-пісенні та інструментальні жанри слугували атрибутом у заповненні музичного побуту. Тому не дивно, що характерні для українського народного мелосу кантиленість – з одного боку та танцювальність – з іншого, отримали миттєвий резонанс, органічно відтворюючи первинну сутність народно-інтонаційної сфери як найприйнятнішу і найзручнішу для специфіки баяна. Зазначимо також, що жанр обробки народної пісні в наш час демонструє суттєве переосмислення в підході до фольклорного першоджерела. Відійшовши від його варіативно-повторного типу розвитку, сучасні композитори трактують народну тему як привід для імпровізацій (О. Тимошенко, А. Онуфрієнко, Я. Олексів та ін.) [2, с. 116].

Зовсім іншу складову баянного репертуару складають класичні твори-переклади кращих зразків світової музичної спадщини. З об'єктивних причин такі транскрипції деякий час були альтернативою до ще несформованого високохудожнього оригінального репертуару. Важливо, що сучасне баянне виконавство виключає класику з її компромісними пристосуваннями до реалій інструмента. Основними гаслами професійного музиканта в підході до класичної музики стали стилістична коректність, доцільність. Адже стильове переінтонування через тембр і специфіку іншого інструмента «може спричинити стилістичну нерівновагу між виконавцем і виконуваною музикою» [1, с. 59].

Науковці дуже часто звертаються до тематики оригінальної композиторської творчості для народних інструментів та їх ансамблів з позицій виразового потенціалу окремих інструментів, стилістики, типів виконавства, складів тощо. Серед напрямків досліджень тут переважають аспекти рис

жанру перекладу, засобів втілення фольклорної інструментальної традиції, необарокової стилістики, естрадно-джазових рис музикування.

Дзеркальною тенденцією є опанування традиційних академічних інструментальних жанрів у сфері народно-інструментального доробку. Серед них насамперед знакові соната і концерт, як уособлення професіоналізму композиторської творчості, навчального й концертного виконавського репертуару (баянні Сонати А. Гайденка, А. Нижника, концерти для баяна з оркестром А. Гайденка, А. Шоренкова та ін.) [10].

Аналіз сучасних музичних досліджень дозволяє стверджувати, що жанрова сфера сучасної вітчизняної баянної музики зазнала наступних змін: глобальна камернізація монументальних жанрів (концерт); актуалізація великих жанрів для баяна-соло (сонати, сюїти, партити) та формування розвитку цих жанрів у двох напрямках – симфонізація та камернізація; розвиток нових жанрових різновидів, поліжанрових і синтезованих утворень, розосередження жанрових ознак і значної трансформації жанрів; створення оригінальної музики для камерно-інструментальних ансамблів з баяном [4, с. 443].

Розширення стильової палітри баянної музики відбулося завдяки: впровадженню полістилістики, цитатного матеріалу; «осучасненню» шляхом значної дисонанізації, посиленню колористичності, збагаченню метро-ритміки, поліфонізації та поліпластовості фактури; використанню новітніх композиційних технік і технологій; розробці й широкому використанню нових прийомів гри, звуковидобування та спецефектів; посиленню ролі вербалізації та мультимедійності; появі нових стильових напрямків [9, с. 356].

До особливостей творчих методів вітчизняних композиторів ми можемо віднести такі ознаки: поглиблення та розширення образної сфери та тематики баянних творів, актуалізація комплексу ідей, образів і мотивів, що пов'язані з духовними пошуками митця. Використання кращих зразків українського класичного і сучасного баянного репертуару. Ці зразки свідчать про розширення жанрово-стильової атрибутики через активне перетворення жанрових прототипів, створення жанрових прецедентів, введення традиційних академічних жанрів у сферу експериментального пошуку з максимальним використанням можливостей сучасного баяна. Можемо

зробити висновок про значні перспективи розвитку та піднесення баянної музики на найвищий щабель професійної майстерності.

Список використаних джерел:

1. Карась С. Інтерпретація барокової музики на баяні (теоретико-виконавський аспект): автореф. дис. . канд. мист.: 17. 00. 03. Львів. 2006. 19 с.

2. Олексів Я. В. Програмність в українській баянній сюїті у формотворчій та стильовій проєкціях. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство. 2012. Вип. 3. С. 115–119.

3. Олексюк А. О. URL: <http://nyzhnyk.com/ru/music.php> (дата звернення 24.04.2019).

4. Ониськів П. З. Українське баянно-акордеонне виконавство: проблема жанрово-стильового розвитку: ТНПУ ім. В. Гнатюка, ф-т мистецтв: наук. кер. Б.О. Водяний. Тернопіль. 2018. 50 с.

5. Остапчук Н. М. Баянно-акордеонне виконавство в сучасному музичному просторі України. Музикознавство. Вип. 33. С. 442–448.

6. Семешко А. Баянно-акордеонне мистецтво України на зламі XX-XXI століть: довідник. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2009. 244 с.

7. Сташевський А. Я. Хронологія розвитку основних жанрів баянної музики в Україні. Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства. Луганськ: Знання. 2006. Вип. 2. С. 115–122.

8. Сташевський А. Я. Баянні твори В. Рунчака в аспекті жанрово-стильової трансформації. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. Збірка наукових праць у двох частинах. Вип. IX, ч. II. Київ: Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. 2002.

9. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака: автореф. дис. канд. мист. 17.00.03. Київ: НМАУ ім. П. Чайковського. 2004. 24 с.

10. Черноіваненко А. Динаміка національного та розвиток баянного мистецтва. Культурологічні проблеми української музики: науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського. Київ: Кий. 2002. Вип. 16. С. 355–364.

ДИТЯЧА ФОРТЕПІАННА МУЗИКА ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Вагомим чинником виховання підростаючої особистості дитини є включення до змісту загальної середньої шкільної освіти найкращих взірців спадщини фортеп'яної музичної культури України. Завдяки цьому в учнів формується національна самовизначеність, розвиваються творчі здібності, відбувається прилучення школярів до культурної музичної спадщини нашого народу, до збереження її надбань. У фортеп'яній музиці українських композиторів із характерними етнічними рисами, втіленими в художньо-образній формі, відтворюється національна душа, психологічний склад та життєдіяльність певної етнічної спільноти.

Розвиток фортеп'яної музичної творчості в Україні розкрито у низці наукових праць М. Дремлюги, В. Довженка, М. Гордійчука та ін. З'являються дослідження, де здійснено різнобічний аналіз української фортеп'яної музики в багатоманітних ракурсах (А. Булкін, Т. Богдановська, Ю. Вахраньов, М. Калашник, В. Мудрик, М. Ройтерштейн, О. Рудницька, Л. Ніколаєва, В. Тимофєєв, О. Фрайт, Н. Хінкулова, І. Цурканенко та ін.). Виховний потенціал фортеп'яних музичних творів висвітлено у вагомій кількості розвідок педагогів-композиторів (С. Воробкевич, А. Вахнянин, В. Косенко, М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Б. Фільц, та ін.), які постійно підкреслювали на важливості використання різних жанрів народної і професійної музики в навчально-виховному процесі школи.

Зрозуміло, що серед різних подій музичної культури українська фортеп'яна музика для дітей вирізняється своєю самобутністю і популярністю. Однак, не зважаючи на велику кількість наукових розвідок у цій галузі українська дитяча фортеп'яна музика наразі є малодослідженим явищем. Зокрема, непереконливо обґрунтований її дидактично-виховний потенціал, неповністю систематизовані й узагальнені дані відносно численних зібрань п'єс для дітей та юнацтва українських композиторів. Ураховуючи актуальність обраної теми **метою** даної публікації є розкриття виховного потенціалу дитячої фортеп'яної музики та класифікація циклів п'єс для школярів.

Сучасний урок музичного мистецтва в школі повинен сприяти накопиченню в учнів музичних вражень, формувати музичні потреби, інтереси, розвивати здібності. Відтак, знайомство з найкращими взірцями української фортепіанної музики виступає підґрунтям естетичного виховання школярів, допомагає розширенню їхнього світогляду.

Внесок українських композиторів у розвиток фортепіанної музики для дітей насправді неоцінений. Уже починаючи з ХІХ ст. активного розвитку набув жанр мініатюри. Першими високопрофесійними зразками циклів мініатюр для фортепіано були: «Народні українські наспіви» (М. Степаненко), «Маленький Падеревський» (В. Заремба), «Збірка дитячих фортепіанних творів з українських пісень» (В. Присовський), «Фортепіанні п'єси (М. Соколовський), «Фортепіанні мініатюри» (Т. Шутенко). Яскравим прикладом фортепіанної мініатюри є «Перші кроки несміливого музиканта» та «Збірник українських творів для фортепіано» Я. Степового й ін. [3].

Жанр фортепіанної мініатюри продовжує удосконалюватися й у ХХ ст. завдяки таким українським композиторам як: Л. Ревуцький «Три дитячі п'єси», С. Шевченко «Школа фортепіанної гри», альбом «Дитячі п'єси», веселі замальовки: «Колискова», «Гра», «Таночок», «Пісня», «Жалібна пісня», «Веселощі», В. Барвінський «Шість мініатюр на українські народні теми» та «Наше сонечко грає на фортепіано», В. Косенко «Цикл із 12-ти фортепіанних мініатюр», Ф. Колесса «Дрібнички», «Три коломийки», «Три п'єси для дітей», Л. Колодуб «Альбом для дітей», М. Степаненко «Дитячий альбом», Б. Фільц «Мініатюри для фортепіано», Н. Нижанківський «Фортепіанові твори для молоді» альбом із 5 п'єс, С. Туркевич-Лук'янович «Збірка дитячих п'єс», М. Любарський цикл «Легкі п'єси для фортепіано» тощо [1, с. 21–25].

У ХХІ ст. (роки незалежності України) фортепіанна музика інтенсивно розвивається і стає самостійною та багатогранною. Українськими композиторами створено такі цикли фортепіанних мініатюр для дітей: «Тетянчин альбом» (О. Білаш), «Українські писанки» (Л. Дичко), «П'ять легких п'єс» (О. Опанасюк), «Мозаїка» (Г. Сасько), «З дитячого альбому» (М. Скорик), «Далеке і близьке» (І. Мацієвський), «Дитячий альбом» (І. Щербаков), «Фортепіанні п'єси для дітей та юнацтва» (М. Ластовецький), «Фортепіанні мініатюри»,

«Дванадцять поліфонічних п'єс», «Дуети для фортепіано в чотири руки» (О. Яковчук) та ін [4].

Окремої уваги заслуговує альбом В. Косенка «24 дитячих п'єси для фортепіано» який є класикою дитячої української музики [3, с. 2–10]. Тут автор використовує метроритм старовинних танців (мазурки, вальсу, коліскової, польки), що розкривається через програмність музики в образах природи («За метеликом», «Дощик», «На узліссі», «Ранком у садочку» тощо) [2]. І хоча композитор написав його для юних піаністів, однак музика цих п'єс настільки захоплива, розмаїта за своїм художньо-образним змістом, що використовується у шкільних програмах як матеріал для музичного сприймання на уроках мистецтва.

Важко переоцінити позитивний дидактично-виховний потенціал фортепіанної музики у процесі її музичного сприймання дітьми. Адже у його процесі школярів отримують навички інтерпретації музичних творів, розвивають музичний слух, почуття ритму, творчо самореалізуються.

Виховна сила музики виявляється у її зображальних та виражальних можливостях. Так, у контексті вивчення тем «Які почуття передає музика» й «Про що розповідає музика» діти, сприймаючи фортепіанні мініатюри «Пасторальна», «Дощик», «Не хочуть купити ведмедика», «Купили ведмедика» В. Косенка, «Пташка» В. Сокальського, «Сонечко» С. Барвінського, розвивають своє асоціативне мислення. У творах «Світанок» В. Косенка, «Вечірня музика» і «Ранкова музика» В. Сільвестрова, «Ранкові дзвони», «Звуки в полях» В. Бібіка, «Ранок у горах», «Весняний дощ» І. Шамо та інших композиторами дуже яскраво відтворено образи природи. Відтак, у процесі музичного сприймання у школярів формується естетичний світогляд, пробуджується фантазія, творча уява та образне мислення. На підставі аналізу дитячих фортепіанних п'єс українських композиторів акцентуємо на різноманітності їхнього змісту: це й картини природи, зображення тварин і птахів, дитячі ігри, казкові герої тощо.

Отже, підсумовуючи наведене вище можемо з упевненістю стверджувати про багатоаспектний та плідний розвиток фортепіанної музики для дітей упродовж ХІХ–ХХ століття. Українські композитори зробили неоцінений внесок у збагачення дитячого педагогічного репертуару для фортепіано саме у жанрі мініатюри. Класифікація та узагальнення відомостей стосовно фортепіанних циклів для дітей та

проведений нами аналіз деяких п'єс українських композиторів дозволяє засвідчити національно-виховний та дидактично-пізнавальний потенціал фортепіанного мистецтва. Перспективою подальших розвідок є вивчення практичного використання української фортепіанної музики в сучасних навчальних програмах.

Список використаних джерел:

1. Данілішина М. Українська дитяча фортепіанна музика та її дидактично-виховні можливості. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 21–25.
2. Косенко В. Вибрані фортепіанні твори (*Ноту*). Київ: Музична Україна, 1980.
3. Косенко В. 24 Дитячі п'єси для фортепіано, Op. 25. Київ: Музична Україна. 1962. 66 с.
4. Тимошук О. Фортепіанні цикли для дітей у творчості українських композиторів: образно-художній аспект : автореф. дис. канд. мист. / 17.00.03. Одеса. 2011. 18 с.
5. Фрайт О. Фортепіанні альбоми та цикли українських композиторів для дітей: історія і сучасність. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького ДПУ ім. І. Франка. 2010. 94 с.

Соляр Лариса

УКРАЇНСЬКИЙ КОСТЮМ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ ЕТНОРЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

В українському народному костюмі втілилася історична доля народу, його культура і традиції. Український національний одяг зберігає в собі особливості різних культурних епох, тому він є одним з найважливіших історичних джерел вивчення культурних особливостей українського народу.

Проведенні дослідження свідчать, що український народний костюм з'явився ще в часи Київської Русі. Вже тоді чітко виявлялися регіональні відмінності в одязі. Це, перш за все стосувалося прикрас і орнаментів на сорочках. Аж до кінця XIX століття український костюм зберігав явні регіональні відмінності, і лише на початку XX століття вони злегка розмилися [3].

Мета статті полягає у розкритті та характеристиці українського костюму як засобу вираження етнорегіональної культури.

Традиційний чоловічий одяг українців дуже схожий з російським і білоруським – конопляна або льняна сорочка і вовняні штани. Сорочка часто використовувалася як верхній одяг. Головною відмінністю української сорочки є наявність пазушки – невеликого розрізу спереду з вишитими візерунками чорними і червоними нитками. Ще однією відмінною особливістю української чоловічої сорочки від російської та білоруської є те, що чоловіки заправляли її в штани, а не носили поверх них. Чоловічі вишиванки могли бути з низьким стоячим або широким відкладним коміром. Застібалася така сорочка на ґудзики або шворки. Штани, або шаровари, закріплювалися на тілі за допомогою поясу або шnurка. Українські чоловічі штани були дуже широкими, особливо у козаків. Між штанинами вшивали матню з прямокутних клаптів. Шили такі шаровари переважно з сукна – вовняної тканини, покритої воском.

Український жіночий костюм має безліч варіантів залежно від регіональних особливостей. Вони проявилися в крої, вишивці, декорі, колірних особливостях і прикрасах. Класичним жіночим традиційним костюмом вважається одяг Середньої Наддніпрянщини. Водночас, архаїчні елементи найбільш збережені в костюмах Полісся. Жіночий одяг південних областей втілює в собі традиційні особливості різних регіонів. Що стосується жіночого одягу на Поділлі, то в ньому чітко простежується вплив молдавських традицій. Північно-західні регіони почерпнули багато елементів від національного польського костюму [3]. Однак, незважаючи на незначні запозичення елементів одягу від інших слов'янських народностей, в цілому жіночий традиційний костюм характеризується виразною етнічністю і оригінальними елементами, які не можна зустріти ні в одному іншому національному костюмі. Велике значення в українському жіночому костюмі відводилося прикрасам. Так, поверх вишиванки одягали намисто або буси. Кількість і розмір намистин безпосередньо говорили про фінансове становище родини. Святковий жіночий костюм відрізнявся від повсякденного якістю тканини, розмаїттям кольорів і візерунків. У святкові дні дівчата одягали на голову вінок, а на шию якомога більше різнокольорових прикрас.

Охарактеризуємо детальніше кожен із костюмів різного етнорегіону України.

Середнє Подніпров'я. *Чоловічий костюм* складався із полотняної білої вишитої сорочки, широких полотняних штанів, штанів з тонкого сукна домашнього виробу, довгополої білої або коричневої свити, темного кобеняка з фігурно виробленим капюшоном (кобкою), чумарки з купованої вовняної тканини, короткополої каптанки, куртки, куцини, солом'яні брилі. Взимку – короткі і довгі кожухи – дублені, білі, криті зверх шкіри сукном, кілька шапок зі смушків – ягнячих шкірок. *Жіночий стрій* цього регіону вирізняється особливим багатством і різноманітністю форм поясного, нагрудного і верхнього вбрання. Це сорочки, плахти, запаски, корсетки, юпки, свити, кожухи, кожушанки, намітки, хустки, черевики, постолі, чоботи, і звичайно ж, нагрудні прикраси [2].

Слобожанщина. *Чоловічий стрій* включає білу полотняну сорочку з конопляного полотна, пізніше поширилися яскраво-червоні бавовняні сорочки, шовковий шнуром з китицями. Штани широкі – білі або в клітинку, смужку та вузькі суконні. Суконні кобеняки, свити, каптанки, оздоблені білим або червоним шнуром, довгі і короткі чинарочки, куртки, піддъовки. Взимку – кожухи з дублених шкір, білі, коричневі, криті фабричним сукном, оздоблені вишивкою, аплікацією. Довершувала стрій смушева шапка, влітку – солом'яний бриль, чорні шкіряні чоботи, тканий або шовковий пояс. Основою *жіночого традиційного вбрання* була біла сорочка з вуставками, плахта, дерга, запаска, сукняна юпка, свита, спідниця-саян, черевики багато оздоблені. У жінки – очіпок та яскрава вовняна квітчаста хустка з тороками. Дівчина заплетена в одну або дві коси, голівку охоплює стрічка.

Причорномор'я та Приазов'я. *Чоловічий стрій* – вишивана сорочка, широкі штани на очкурі – шаровари домашні, буденні – з домотканого полотна, святкові на вихід – з купованої китайки синього кольору. Верхнім одягом служили свити, чемерки, сіряки, кожухи, бурки, в'язані шкарпетки, шкіряні постолі, чоботи, валянки, смушева шапка (чорна або сива), солом'яний бриль. *Жіночий стрій* починався з білої полотняної вишиваної сорочки (вишивалися з орнаментом пташок та півнів), плахта, джерга, запаска і фартух, юпки, баски, червоні і чорні чоботи, черевики. Головний убір був м'який, шитий із шовкової візерункової тканини очіпок, поверх якого одягалася хустка.

Полісся. *Чоловічий стрій* складається з перекидної, поликової або на кокетці сорочок, яка носитья поверх штанів, підперізують скрученим льняним, конопляним або вовняним шнуром чи шкіряним поясом. На літо шили полотняні штани, на зиму – суконні, у смужку або дрібні клітини, свита білого чи сірого кольорів або кожух. Шкіряний або вовняний пояс, до якого привішували шкіряну торбину, складений ніж, прикріплений на тонкому довгому ремені до пояса. Вzutтя – постоли прямого, косоного плетіння, чоботи. На голову вдягали солом'яний бриль, шапку із сукна або овечої шкіри. *Жіночий стрій* сорочка такого зразка як сорочки Причорномор'я та Приазов'я, біла полотняна спідниця (фартух, домоткан, портюх), оздоблена у долішній частині червоними перебірними смугами. Свита, потім, пальта з домотканого полотна, піджаки, саки. Головні убори зберегли у різноманітних формах і до не давна жінки носили «старовіцькі» прямокутної форми хустки, тверді обручеподібні кибалки, зроблені з картону або штучної деревини. Поверх кибалки одягали очіпок, а потім пов'язували намітку або хустку. Дівчата – вінок, який зберігся у весільній обрядовості до наших днів. На ноги взували постоли прямого плетіння, чоботи – суцільні зверху донизу [4].

Волинь. *Чоловічий волинський стрій* відрізняється великою кількістю складових частин. Чоловіки носили полотняну білу з розрізом на грудях і вузьким коміром-стійкою сорочку (могло бути біле вишиття), підперезну шкіряним ременем-попругою бо браним червоним поясом. До нього як і на Поліссі чіпляли кресало, протичку для люльки, складений ніж. Полотняні білі або смугасті (синьо-білі, червоно-білі) штани. Зимом вдягали сукняні штани-колошні, низ штанів заправлявся в халяви чобіт. Верхнім одягом служили суконні сермяги, сікари з сірого або чорного сукна. Взимку носили короткі і довгі кожухи, які були вишиті на швах кольоровими нитками. Головні убори виготовляли із сукна та овечої шкіри. Суконні шапки називали: магерка, ярмолка, ярмулка, рогатівка. Пошиття шапок подібне до Середнього Подріпров'я. Літом носили різноманітні кашкети, фуражки з козирками, а також солом'яні брилі. Вzutтям були чоботи, в районах що межують з Поліссям – постоли. *Жіночий волинський стрій* складався із таких складових частин: сорочки, спідниці-літника, вовняної запаски-попередниці, короткополої куртки, свити, серніги, крайки, головних уборів (кибалка, хустка, намітка), чобіт, черевиків, прикрас.

Поділля. *Чоловічий стрій* на Поділлі включав білу сорочку, білі, чорні або сині штани, сукняні опанчу, чугаїну, овечий кожух, комічну смушеву шапку, високу циліндричну шапку «на завісах», капелюх, чоботи. *Жіночий стрій* на Поділлі включав широку зі складками біля коміра сорочку, полотняну або ситцеву спідницю, вовняну запаску, червоний пояс, очіпок, хустка, намітка. Верхнім одягом служила свита, короткий до колін ватований каптан з чорної тканини, сукняна довга з великим шалевидним коміром капота, кожух. Взуття, особливо чоботи, декорували на задниках головками цвяшків. Головний убір – до очіпка прикріплювали прозору намітку, через яку просвічувала вишивка [2].

Яворівщина. *Чоловічий стрій* включав білу сорочку з широкими рукавами, білий полотняний кабат, вишитий чорними нитками, хрестиковою технікою і стебнівкою, білі полотняні штани з прямими широкими холошнями, білу полотнянку, чорний капелюх, оздоблений червоною стрічкою і вовняним шнурком, сукняну довгу опанчу, капоту, постолі, чоботи. *Жіночий стрій* включав білу сорочку, спідницю – шори, ткану у повздовжні смуги, або спідницю орнаментовану технікою вибійки, запаску, пояс, полотняну вишиту безрукавку, однотонну кольорову вишиту камізельку, короткий кабат, білу свитку. Особливо колоритними у жіночому яворівському вбранні є головні убори: ткані або вишиті, бавниці і хустки.

Бойківщина. *Чоловічий бойківський стрій* має два типи, один – квітований (різколірна квітчаста вишивка на сорочці), інший – переважає вишивка геометричного характеру, а суконна безрукавка і свита декоруються вовняним кольоровим шнуром. Сорочка – з грубого домотканого полотна, довгі до колін, поверх штанів. Штани – білі полотняні – гаті, зібрані в талії на очкур. Зимом носили кілька пар полотняних штанів або вузькі білі суконні(башмаки, холошні). Пояс прикрашали металевими гудзиками і пластинками, до нього як на Волині і на Поліссі чіплялося кресало, протичка і т.д. Верхній одяг був сірак, який прикрашений вертикальними стрічками різного кольору, влітку – полотняний каптан, солом'яні і фетрові капелюхи, взимку – кожух різної довжини, шапку-шлик, або високу овечу шапку-кучму. У дорогу брали шкіряну сумку-ташку, в руці бойко обов'язково тримав довгу палицю. *Жіночий бойківський стрій* включав полотняну білу сорочку – основна складова частина, спідницю, фартух, сукняну безрукавку і сіряк, кожух із сірих смушків, тканий або плетений пояс.

Дівчата розчісували волосся на проділ і плели дві коси, вплітали в них стрічки-плетінки, закінчувались коси червоною китичкою, опускались на спину, в талії притискали тканим поясом-попружкою. Головний убір такий на у попередніх регіонах України.

Гуцульщина. *Чоловічий стрій* на Гуцульщині включав полотняну білу перекидну довгу сорочку з розрізом спереду посередині грудей, яку підперезувалися широким гарно орнаментованим шкіряним поясом-чересом, до нього підвішували на ланцюжках-ретязях люльку, оздоблену металом, кресало, гаманець, ніж в металевій оправі. За пояс гуцули затикали декорований топірець. Наверх сорочки одягали кептарик. Взимку – штани з червоного або чорного сукна – крашениці, де-не-де були білі і сині, короткі до колін кожухи, шкіряні шапки-клепані і смушеві – джумері та кучму, влітку – штани із домотканого білого полотна, внизу заправляли у вовняні шкарпетки або онучі, прив'язані до ноги мотузками – волоками, фетровий капелюх – крисаню з двома чорними пір'їнами по боках, а посередині рожева. Взуття у чоловіків і у жінок – гостроносі постולי. *Жіночий стрій* гуцулок включав полотняну натільну білу сорочку, двоплатову запаску і одноплатову – горботку різного кольору. Дівчата заплітали одну косу або дві викладаючи їх довкола голови, через всю її довжину вплітали червоний гарус. Голови дівчат прикрашав металевий обручик з металевими підвісками над чолом. Молоді жінки одягали наголову червону хустку, зав'язану ззаду здвоєними кінцями. Зимом голову зав'язували вовняною хусткою – фустка. Гуцулки на відміну від жінок інших регіонів носили різноманітні прикраси з різним оздобленням [1].

Лемківщина. *Чоловічий стрій* полотняна коротка до талії сорочка опліча без прикрас. На відміну від гуцулів і бойків сорочку заправляли в полотняні штани, взимку на ті штани одягали білі сукняні, пояс подібний до гуцульського череса – югас, суконні безрукавки, сукняна сірі довгопола чуга, бурий сукняний піджак, якого оторочували шнурами, шкіряні постולי, чоботи, на зиму – сукняні черевики, шапка з навушниками, пізніше сукняний циліндричний невисокий – каляпик, влітку – фетровий капелюх, рідше, солом'яний. *Жіночий стрій* включав лляну, білу сорочку, поясний одяг лемківських жінок складався з того ж, що й у бойків: спідниця-фартух, запаска, на сорочку одягали безрукавки, корсетки з рукавами. Верхній одяг – сукняна катанка або гунька, оздоблені нашитими чорними

вовняними шнурами, піджаки, прикрашені червоним або білим сукном, кожушки, кожушниці оздоблені кольоровими нашивками. На ногах носили керпці або саф'янові жовні чоботи на високих обцасах, оздоблені на зап'ятку цвяхами.

Буковина. *Чоловічий стрій* включає сорочку без коміра, полотняні білі штани, штани із сукна – гачі, хутряну безрукавку, верхній одяг – сардак, мента, кожух. Взуттям служили чоботи, постолои. Головні убори – повсякденний капелюх, солом'яний бриль, шапки зимові – кучма, клепаня. *Жіночий буковинський стрій* включав натільну довгу сорочку, перекидну або сорочку-морщанку; поясне вбрання: одноплатову горбатку, фату, двоплатову запаску, фартух, спідницю; нагрудний одяг: хутрянний кептар і цурканку; верхнє вбрання б сукняний сердак, кожух; взуття: постолои, чоботи, черевики. Головні убори – хустка – фустка і намітка – рушник.

Покуття. *Чоловічий покутський стрій* включав полотняну білу довгу до колін сорочку, штани з домотканого полотна та сукна. Верхній одяг – чорні, червоні сердаки до колін, коричневі свити, опанча, кожух коротший ніж у жінки, облямований хутром. На голову одягали зимою шапку – клепаню, шлик. Взуття – чоботи з підківками. *Жіночий буковинський стрій* включав два типи сорочок: перекидну і уставкову, прикрашені вишивкою, вовняна обгортка темних тонів, плісована запаска, спідниця, фартух, безрукавка-кептар, свита. Головний убір – яскрава квітчаста хустка, намітка. Взуття – червоні, жовті, чорні чоботи.

Закарпаття. *Чоловічий стрій* є у цій місцевості трьох видів, ми розглянемо один з них: унікальна біла сорочка, яка майже не закриває торсу і не зустрічається більше ніде. Білі полотняні штани з тороками, взимку вузькі вовняні штани, пояс-черес, короткий сукняний лайбик, овеча хутряна безрукавка. Верхній зимовий одяг уйош, а також довга розстібна вовняна накидка. Взуття зі шкіри постолои, чоботи, з дерева – дерев'яники. *Жіночий стрій* включав сорочку-довгалю з білого, конопляного полотна. Поясне вбрання: квітчастий фартух та майже незшиту спідницю, вузька, коротка безрукавка – лейбик, заможні носили – хутряну з вишивкою. Верхній зимовий одяг: куртка із домотканого вовняного полотна, петек – з ворсової вовняної доморобної тканини. Головний убір – хустка, чепець, чепак – невелика шапочка з чорної тканини. Взуття – постолои, чоботи, шарпетки [4].

Підсумовуючи вищезазначеного можемо резюмувати, що український народний костюм і сьогодні залишається затребуваним і популярним. Елементи традиційного одягу часто-густо використовуються в повсякденному житті – чоловічі та жіночі вишиванки, вінки з квітів, стрічки для волосся. Етнічна символіка міститься майже в кожному елементі традиційного одягу, нерідко набуваючи магічного або естетичного значення для кожного із цих етнорегіонів.

Список використаних джерел:

1. Білан М. С., Стельмащук Г. Г. Український стрій. 2-ге вид. Львів: вид-во «Апріорі». 2011. 310 с.
2. Васіна З. Український літопис вбрання XVIII- поч. ХХ століття: науково-художні рекомендації. Київ: «Мистецтво». 2006. Т.2. 435 с.
3. Етно-вишиванка URL: <http://etno-vyshyvanka.kiev.ua/uk/> (дата звернення: 01.05.2019).
4. Ніколаєва Т. О. Український костюм. Надія на ренесанс. Київ: Дніпро. 2005. 320 с.

Ткачук Мар'яна

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ БАНДУРНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Кобзарство як унікальний феномен української культури своїм корінням сягає періоду Київської Русі. Кожний народ, переживаючи складні періоди історії, мав оспівувачів подвигів своїх героїв – рапсодів, бардів, боянів. В Україні такими співаками були мандрівні сліпі старці, які під звуки кобзи відтворювали епічні твори. Проте «традиції та звичаї мандрівних кобзарів забулися та майже повністю трансформувалися і репертуар» [7, с. 18].

Із кінця XVI ст. кобзарство стає важливим чинником активізації волелюбних ідей українського народу у найважливіші періоди його соціально-історичного розвитку. На думку Л. Павленко, кобзар відігравав важливу роль у козацькому середовищі: він акумулював в собі частину усної культурної спадщини та традицій – пісні, думи, перекази, військових звичаїв, окремі правила співжиття козацького товариства, основи військової справи [6, с. 245].

Досліджуючи тенденції розвитку професійного бандурного мистецтва, Я. Кузьмич зазначає, що аристократичні кола

України та Росії наприкінці XVII – початку XVIII ст. активно сприяли побутуванню бандури. На службу до поміщиків, а також до царського двору запрошували кращих бандуристів: Г. Любистка, Д. Кравченка, династії торбаністів Відортів [2, с. 145].

За свідченнями польського історика Б. Папроцького, ще в XVI ст. бандуристів тримали при своїх дворах польські пани. Відомо, що бандурист Адальбер Двугорай (Войцек) (у народі «Вайташек-бандурист») у 1583 р. був запрошений до двору польського короля Стефана Баторія [4, с. 154].

Л. Горенко, досліджуючи традиції кобзарського мистецтва, зазначає, що у Глухівській музичній школі здобули професійну музичну освіту чимало діячів української культури, серед яких бандурист Григорій Михайлович Любисток. Його ім'я згадується 1732 р. серед українських бандуристів цесарівни: О. Григор'єва, С. Захаровського, С. Ніжевича, Г. Черняхівського [1, с. 33].

У XIX ст. бандурне виконавство зосереджувалося у Полтавській, Чернігівській та Харківській губерніях, де розміщувалися кобзарські цехи, у яких сформувалися традиції, які характерні для певного регіону щодо типу інструментального супроводу та манери вокального виконавства [5, с. 117].

Представниками чернігівсько-полтавської школи були: А. Шут, А. Никоненко, І. Крюковський, О. Вересай, І. Стрічка, М. Кравченко, П. Ткаченко. З бандуристів нового часу – Т. Пархоменко, І. Кучугура-Кучеренко. До зінківсько-харківської школи входили: Ф. Холодний, Г. Гончаренко, С. Пасюга, П. Дашенко, П. Гащенко, П. Дрєвченко, Т. Магадин.

Історію українського кобзарства XIX ст. неможливо уявити без О. Вересая. Із 70-х рр. XIX ст. починається становлення концертуючого кобзаря, що поєднує риси народного й академічного виконавця. До цього типу належить Г. Хоткевич, який став фундатором професійної школи бандурного виконавства.

З XIX ст. кобзарство викликає інтерес серед фольклористів, письменників, композиторів, художників, які «вплинули на розвиток бандурної музики та пробудили живий інтерес до неї у ширших кругів української інтелігенції, одним словом, спричинили «відродження» бандури» [3, с. 304]. Серед дослідників кобзарства були М. Максимович, П. Куліш, П. Мартинович, М. Лисенко. На початку XX ст. до збереження

епосу кобзарів та лірників долучаються Леся Українка, Ф. Колесса, К. Квітка, О. Сластіон та інших. Була проведена експедиція з метою запису співу кобзарів та лірників на фонограф.

У роки Гетьманату за сприяння П. Скоропадського був заснований «Кобзарський хор» (1918 р.). До колективу під орудою В. Ємця входило вісім бандуристів, серед яких були його учні з Кубані Ф. Діброва та М. Теліга. Після знищення гетьманської Української держави «Кобзарський хор» став основою республіканської капели, з якою диригент О. Кошиць виїхав на Захід.

Із початком 30-х рр. ХХ століття посилювався «червоний терор», який був планомірно спрямований на викорінення кобзарства. Так, у 1919 р. були замордовані бандуристи А. Слідняк та Ф. Діброва, жертвами більшовиків стали кобзарі – вояки УПА П. Кононенко-Запороженко, Г. Садовський, П. Колесник. Найстрашнішим злочином сталінського тоталітаризму стало знищення у 1933 р. близько трьохсот кобзарів, яких скликали на з'їзд до Харкова.

У міжвоєнний період на теренах Західної України активізувалася діяльність бандуристів із Східного Поділля, Наддніпрянщини, Слобожанщини, які після поразки національно-визвольних змагань опинились тут через переслідування радянською владою (Г. Березовський, Д. Гонта, В. Ємець, К. Місевич, Д. Стопкевич, М. Теліга, Д. Щербина).

Якщо в Україні кобзарство переслідувалось і знищувалось, то за кордоном, у 30-40-х рр. ХХ ст., склались більш сприятливі умови для його подальшого розвитку. В еміграції виконавською та науковою діяльністю займались В. Ємець, З. Штокалко та Г. Китастиий. На початку 20-х рр. ХХ ст. у Празі В. Ємець організував капелу бандуристів та відкрив курси гри на інструменті при товаристві «Кобзар», опублікував ряд наукових розвідок.

На основі опрацювань Г. Хоткевича та власного досвіду З. Штокалко пише «Кобзарський підручник» та розпочинає збір бандурного репертуару, який зберігається в архіві Альбертського університету.

З 1950 р. бандурист і композитор Г. Китастиий, який розпочав свою виконавську кар'єру у складі Київської капели бандуристів (1934 р.), очолив Детройтську Капелу бандуристів ім. Т. Г. Шевченка, здійснив на 15 платівках запис концертного

репертуару та сприяв написанню книги У. Самчука «Живі струни» –своєрідної енциклопедії кобзарського мистецтва.

На початку ХХ ст. в еволюційному шляху бандури можна прослідкувати ряд процесів: удосконалення конструктивних компонентів бандури, формування системи професійних освітніх музичних закладів, започаткування нового репертуару, збільшення регіонального розповсюдження бандурного мистецтва, поява нової генерації виконавців. З відкриттям класів бандури в музичних навчальних закладах зростає кількість високопрофесійних виконавців і педагогів, остаточно формуються дві основні школи (київська та львівська) з власними виконавськими й методично-педагогічними принципами.

Таким чином, дослідження еволюції бандурного виконавства в українській культурі як історично зумовленого процесу, становлення цього музичного феномену розглядаємо з позицій системного та еволюційного підходів, що сприяє виявленню закономірностей поступу в єдності внутрішніх взаємозв'язків та взаємодії культурних явищ.

Список використаних джерел:

1. Горенко Л. І. Традиції кобзарського мистецтва та глухівська музична школа. *Бандурне мистецтво ХХІ століття: тенденції та перспективи розвитку*: Зб. матеріалів ІІ Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 12–13 жовтня 2006 р. К.: ДАКККіМ. 2006. С. 29–36.

2. Кузьмич Я. О. Розвиток професійного бандурного мистецтва: тенденції, школи, композиторська творчість. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 60. Педагогічні науки*. С. 145–148.

3. Людкевич С. Відродження бандури. *Дослідження, статті, рецензії*. Київ. 1973. С. 303–305.

4. Омельченко А. Ф. Розвиток кобзарського мистецтва на Україні. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2013. Вип. 101. С. 146–161.

5. Павленко Л. О. Теоретичні дослідження та розвиток бандурного виконавства: ХІХ – початок ХХ ст. *Культура і сучасність*. 2016. № 2. С. 115–120.

6. Павленко Л. О. Феномен кобзарського мистецтва в українській народній культурі. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури Випуск ХХХV*. С. 240–248.

7. Троєльнікова Л. О. Кобзарське мистецтво в Україні: художньо-освітній прецедент чи складова культурогенезу? (до постановки проблеми). *Бандурне мистецтво XXI століття: тенденції та перспективи розвитку*: Зб. матеріалів II Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 12–13 жовтня 2006 р. Київ: ДАККІМ, 2006. С. 16–18.

Пуцик Ольга

ВПЛИВ ГАЛУЗЕЙ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ КЕРІВНИКА З ДІТЯЧИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

Вітчизняні дослідники (В. Анікін, А. Капиця, Н. Колпакова) відзначають, що розвиток фольклору – історично складний процес: багато творів для дорослих стають надбанням дітей, які пристосовують їх до своїх інтересів, відповідно їх переробляючи. Отже, процес народної етнохудожньої творчості не завмирає, і діти також беруть участь у його розвитку. Це дозволяє музично-ігровій творчості виконувати різноманітні функції, тобто бути формою організації дитячої самостійної діяльності й засобом виховання, до якого вдаються дорослі. У структурі народної пісенної гри завжди є елемент імпровізаційності, що дозволяє ставити перед дітьми творчі завдання і дає маленьким виконавцям можливість бути своєрідними співавторами.

Варто вказати ще на одну особливість, яка робить народні пісенні ігри незамінним засобом формування дитячої діяльності, – на органічний зв'язок їх із життям дитини. Цю рису підкреслювали ще в минулому столітті російські фольклористи і педагоги (П. Безсонов, П. Шейн, Є. Водовозова). П. Шейн відокремив від загального фольклору саме дитячу творчість і класифікував її за жанрами, визначивши чотири жанрові групи: колискові та розважальні пісні; пісенні примовки та приказки; жеребкові пісенні примовки; дитячі ігри (з пісенними приказками). На думку П. Безсонова, діти реагують на все, що їх оточує, виражаючи своє ставлення в ігрових піснях: дівчинка – в іграх з лялькою, хлопчики – в жеребкуваннях. Різноманітні хороводи, ігри – все це прикрашається, обряджується піснями, через те вони й називаються обрядовими. Отже, в народних розважальних піснях відображається життя дитини. Такі ж думки висловлює відомий діяч у галузі дореволюційного

дошкільного виховання Є. Водовозові [2, с. 41].

Думки про використання пісенно-ігрової творчості в процесі музичного розвитку дитини знаходимо і в сучасній зарубіжній літературі. Відома чеська дослідниця В. Мішурцева провела велику роботу по теоретичному обґрунтуванню критерію відбору народної пісенно-ігрової творчості та практичному вивченню багатьох десятків хороводів і пісенних ігор. Вона надає особливого виховного значення фольклору, розуміючи, що деякі життєві явища, зокрема праця, відбиті не в тих формах, які характерні для сучасних умов. Та йдеться про ту психологічну підготовку, яку дістають діти, знайомлячись із художніми образами пісень, що виховують позитивне ставлення до праці й життя.

Автор багатьох праць з дитячого фольклору, упорядник збірників народних пісень, ігор і танців Беатріса Ландек (США) підкреслює, що головне призначення народних ігор і танців у ритмічному вихованні – це сприяти творчим проявам. Вона класифікує пісенно-ігрову діяльність на ігри-драматизації (play-acting) та ігри-змагання (play-party). В перших дитина дістає можливість краще зрозуміти оточення в ході зображення різних персонажів. Ця серйозна діяльність потребує багатої уяви, хоч вона включає певні елементи ритміки (автор описує дії у цих іграх), але діти не повинні стримувати своїх поривів, інтерпретуючи ігри у власній манері («свобода рухів є правилом») [2, с. 48].

Метою статті являється показ впливу різних видів музичної діяльності на дитячий хоровий колектив, зокрема на кожного його учасника.

Музичне виховання молодших школярів буде успішнішим, якщо батьки знають дитячі пісні, можуть виконати їх та розучити з дітьми. Такі українські народні пісні, як: «Ой єсть в лісі калина», «Женчичок-бренчичок», «Грицю, Грицю, до роботи» цікаві, доступні і можуть бути інсценовані (мелодію може нагадати вчитель).

Як правило, старший показує, а дитина повторює рухи. Але методом наслідування обмежуватися не варто. Набувши досвіду в подібних заняттях, дитина зможе обрати переконливіший варіант рухів (елементів танцю) з кількох запропонованих їй, а згодом знайти власний вдалий варіант інсценування [3, с. 44].

Імпровізація музично-ритмічних рухів сприяє розвитку почуття ритму, емоційності, творчих здібностей школярів,

вихованню інтересу до фольклору. Крім того, перевтілюючись у певні образи і діючи певною мірою самостійно, нерішучі діти поступово стають більш сміливими, упевненими в собі. Інсценування ефективніше, якщо участь беруть кілька дітей. З інсценованою піснею діти можуть виступити на концерті у школі, на сімейних святах, і це принесе їм і присутнім велике задоволення.

Творчі здібності розвиваються не тільки в ритмічних і танцювальних рухах, а й у різних видах музичної діяльності. Дуже корисні співацькі імпровізації. Спостерігаючи за дітьми, можна помітити, що деякі з них, особливо дівчатка, під час ігор часто наспівують: коли заколисують ляльку, грають в «артистів» і т. д. Ці наспіви і є своєрідними імпровізаціями.

Проте створити пісеньку буває нелегко. У цьому допоможуть ігрові ситуації, в яких діти імітують знайомі звуки, як-от дзвоники (діль-діль), голоси птахів (ку-ку-ріку, кудах-тах-тах) тощо.

Одним з доступних і цікавих видів співацької імпровізації є музичні діалоги. Наприклад, дорослий проспівує: «Як тебе зветь?» Дівчинка відповідає (співає): «Марина».

Імпровізувати різні мелодії можна і на дитячих музичних інструментах (ксилофоні, металофоні). Гра на дитячих музичних інструментах особливо корисна для тих дітей, в яких ще не налагодилась координація слуху з голосом (уточнити це можна в учителя музики). У грі на музичних інструментах таким дітям легше виявити свою активність. Можливо, у перших спробах дитина не зможе обійтися без допомоги дорослого (треба стежити, щоб молоточки вона не брала в кулачок і не вдаряла ними надто сильно). Упевненість і самостійність з'являється тоді, коли дитина набуде певного досвіду у виконанні музичних завдань, відчує, що створює щось нове, незвичайне [5, с. 37].

Використання інструментів допомагає розвинути природжені здібності й стимулює інтерес до інструментальної музики. Для багатьох дітей гра на інструменті допомагає вираженню їхніх почуттів ефективніше, ніж спів. Це засіб як індивідуального музичного розвитку, так і формування соціальних стосунків між дітьми.

Ця діяльність відкриває перед дитиною новий світ звуків та їхніх співвідношень. У дітей розвивається сприйнятливність до якості звуків, обізнаність у ладотональних відношеннях, виразність у грі на найпростіших інструментах. Оскільки це

відбувається часто у формі гри, то дитина добре засвоює виражальне значення звуків.

Гра на інструменті допомагає дітям розрізняти звуки в їхніх висотних та ритмічних співвідношеннях і в тембровому забарвленні. У роботі з дітьми застосовуються ударні, й мелодичні інструменти. Наприклад, діти відбивають ритм галопу коня, застосовуючи різні дерев'яні й кокосові кубики; одягають дзвіночки на шию, ноги й руки, наслідуючи рухи поні; використовують ящички з піском, щоб відтворити рух хвиль або стукіт коліс поїзда тощо. Мелодичні інструменти дають можливість виконувати вже чисто музичні завдання. Діти програють мелодії поспівок, вступи до пісень та їхні кінцівки, підігрують собі, наспівуючи різні інтонації, відтворюють звуки мажорного і мінорного тризвуків, імпровізують свої власні мелодії.

Отже, організовуючи різноманітний досвід дітей, які самостійно користуються музичними іграшками та інструментами, спрямовуючи увагу дітей на висотні, ритмічні, темброві й динамічні відношення, педагоги створюють сприятливу сенсорну основу для наступного підведення дітей до найпростіших основ музичної грамотності. Нагромадження досвіду слухових відчуттів, диференціювання різних властивостей звуків, що постійно виникають, необхідність діяти в мінливих ситуаціях з різноманітними інструментами – все це сприяє музичному розвитку дітей [1, 20].

Значення гри на слух навряд чи заперечує сьогодні будь-хто з музикантів. Проте, як і колись, грати на слух здебільшого не навчають. Але ж якщо дитина може зіграти і «щось своє» – означає, що мова музики стає для неї зрозумілою. Такі заняття треба підтримувати, розповівши вчителю не з розчаруванням і досадою, а із схваленням і радістю. Тепер уже справа вчителя - подумати, як далі навчати й розвивати дитину.

В усякому разі, варто бути уважними до звуків, що лунають навколо. Цікаво дізнатись, як звучать знайомі предмети: скляночки, блюдця, пляшки різного розміру й кольору, кришки від каструль. Адже ці звуки можуть бути не тільки шумовими, а й музичними, тобто мати певну висоту. Тож нехай музичні звуки приносять здивування і радість творчості.

Традиційними можуть стати не тільки музикування, а й відвідування концертів і дитячих спектаклів. В урочистій обстановці театру чи концертного залу дитина відчуватиме піднесеність, святковість. Яскраві враження, набуті в дитинстві,

зберігаються надовго, а спільні інтереси сприятимуть зміцненню дружніх стосунків у колективі.

Добре розвинута моторика дитини сприяє знайомству її з навколишнім світом і позитивно впливає на розумовий розвиток. Виконання і вдале завершення нового, складнішого руху сприяє формуванню позитивних рис характеру учня: уваги, наполегливості, сміливості.

Про роль моторики в розвитку музичних здібностей говорив іще І. Сеченов: «Я не в силах подумки проспівати собі лише звуками; а співаю завжди м'язами; тоді пригадуються і звуки. Пам'ять зорову і чисто дотикову можна назвати просторовою. Слухову ж і м'язову – пам'яттю часу» [4, с. 31].

На роль рухів та моторних моментів у музичній педагогіці вказував і Б. Теплов: «Сприйняття мистецтва – активний процес, який включає в себе і руховий момент (ритм), і емоційне переживання, і роботу уяви».

Потребу дітей рухатися необхідно використовувати і правильно спрямовувати. «У дітей наявна ще одна особливість – вони живуть емоціями, мислять образами, їм необхідно допомогти виявити їхню емоційну сторону. І тут на допомогу приходять музично-рухове виховання. У поєднанні рухів з музикою рухові реакції зливаються з законами музичного ритму, моторні центри виховуються завдяки музиці, зливається діяльність нервово-м'язових центрів і слуху, виробляється координація рухів, зберігаються сили» [4, с. 32].

Таким чином, «корисна віддача» від руху двостороння: він дає радість дитині, підвищує її життєвий тонус, позитивно впливає на загальний фізичний стан і водночас сприяє розвитку її музичних здібностей. Основою кожного музичного уроку є сама музика, тому слід добирати такі рухи, які були б безпосередньо пов'язані з музичним матеріалом, із засобами музичної виразності, із завданням музичного виховання та навчання.

Отже, зміна видів музичної діяльності, різних завдань на уроці музики має сприяти розвитку чуття ритму, ладу на основі понять «ритм», «лад» та глибшому емоційному, цілісному сприйманню настрою, образу. Це певною мірою викликає зацікавленість дітей до творів високохудожньої музики, а також формує музичний слух в молодших школярів. Рухи під музику слід включати в усі види діяльності на уроці: під час знайомства з музичною грамотою, для кращого запам'ятовування музичного матеріалу, під час слухання

музики, для вироблення чистоти інтонації під час гри на дитячих ударних інструментах. Засвоєння способів координації сприйняття й відтворення потребує від дітей вміння контролювати слухом якість свого виконання під час практичної діяльності, підбирати, імпровізувати, комбінувати різні сполучення звуків у їхньому гармонічному звучанні.

Список використаних джерел:

1. Бекина С. И. Музыка и движение: упражнения, игры, пляски. Москва. 1983. 208 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ. 1978. 256 с.
3. Опанасець І. Нам музика розповідає. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 44–46.
4. Самолдіна К. Використання рухів на уроках музики. *Музика в школі*. Випуск 7. С. 31–35.
5. Стеценко О. Чи може музика зображати рух. *Мистецтво та освіта*. 2005. № 2. С. 37–38.

Король Катерина

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТЯЧИХ ГОЛОСІВ

Хоровий спів як один із видів колективної виконавської діяльності сприяє розвитку співочої культури школярів, їх загальному та музичному розвитку, вихованню духовної культури учнів, становленню світогляду. Значення хорового співу надзвичайно різноманітне. Він сприяє розвитку не лише музичних здібностей і голосу дитини, а й мислення, мовлення, розширенню словникового запасу. Хоровий спів, викликаючи в молодших школярів яскраві емоції, впливає на естетичні і моральні почуття.

Вокально-хорова діяльність школярів – важлива складова уроку музичного мистецтва. Одним із головних завдань педагога є не лише виявлення співацьких задатків учнів, але й створення таких умов життєдіяльності голосового апарату, які б сприяли найкращому розвитку співацької функції. Саме тому вчитель музики має досконало знати специфіку фізіологічного розвитку дитини, будову голосового апарату й особливості охорони дитячого голосу. Вокально-хорова робота являє творчу форму взаємодії вчителя з учнями, в процесі якої відбувається оволодіння учнями співацьких навичок, які

забезпечують якісний рівень хорового виконання та вокально-хорової культури.

До вивчення різноманітних аспектів організації вокально-хорової роботи школярів зверталися ряд дослідників-педагогів, серед яких М. Леонтович, О. Раввінов, О. Ростовський, В. Антонюк, Н. Гладка, Л. Дяченко, В. Ємельянов, Я. Кушка, І. Цуканова та ін. Вікові особливості дитячих голосів і методику їх розвитку в своїх працях досліджують сучасні вітчизняні методисти, зокрема, А. Данчук, С. Луценкова, В. Шульгіна та ін.

На основі цих досліджень можемо прослідкувати, що молодший шкільний вік є найбільш ефективним для формування комплексу відповідних знань, умінь і навичок у сфері музичного мистецтва, зокрема і вокально-хорової роботи. Важливо, що на уроках музичного мистецтва, особливо під час співу, слід враховувати особливості психофізіологічного розвитку учнів, застосовувати особистісно орієнтований, індивідуальний підхід до кожної дитини.

Таким чином, одним із головних завдань педагога є не лише виявлення співацьких задатків учнів, але й створення таких умов формування голосового апарату, які б сприяли найкращому розвитку співацької функції. Саме тому вчитель музичного мистецтва повинен досконало знати вікову специфіку фізіологічного розвитку дитини, будову голосового апарату, особливості охорони дитячого голосу тощо.

Проаналізувати та висвітлити особливості дитячих голосів, та розкрити методику їх розвитку на основі формування вокально-хорових навичок.

Вокально-хорова робота являє творчу форму взаємодії вчителя з учнями та учнями між собою, в процесі якої відбувається оволодіння учнями співацькими навичками, які забезпечують якісний рівень виконання зразків вокально-хорового репертуару, формування вокально-хорової культури загалом. Для ефективності процесу розвитку дитячих голосів, оволодіння учнями співацькими навичками, учителю необхідно знати вікові співацькі можливості школярів. У шестирічній дитини співацькі можливості не дуже великі. Це обумовлено тим, що її голосовий апарат ще не сформований. Діапазон, у якому найкраще звучить голос першокласника: *мі* – *соль* (першої октави), *фа* – *ля* (першої октави). Тому для матеріалу до співу на перших заняттях використовуються нескладні,

досить обмежені за діапазоном, проте яскраві за образним змістом мініатюри

Діапазон пісень має бути 3-4 звуки: охоплювати I – III, III – V (стійкі) ступені ладу. Поступово діапазон пісенних мініатюр має розширюватися. У роботу можна включати пісні, поспівки, побудовані на звуках тонічного тризвука; окремих фрагментах ладу, в основі яких лежать складніші інтервальні співвідношення. У кожній пісні першокласники засвоюватимуть звуковисотний рух мелодії за допомогою рухових, наочних прийомів, що сприятиме координації слуху і голосу, точному відтворенню звуків за висотою.

У другокласників найприродніше голос звучить у діапазоні *мі – сі* (першої октави). Цей діапазон є слухним перш за все для слухового сприйняття. У той же час він визначається можливостями голосових складок, які ще досить тонкі й короткі. Тому під час занять слід домагатися ненапруженого, легкого і світлого звучання. Потім поступово потрібно поширювати ці якості співу на більш широкий діапазон.

Наприкінці другого року навчання середина співацького діапазону учнів укріплюється і вдосконалюється, забарвлення звука стає різноманітним залежно від характеру і змісту пісні. Звучання голосу вирівнюється в діапазоні *ре* (першої октави) – *ре* (другої октави). У деяких дітей можна зустріти навіть звуки малої октави (*сі, ля*), але вони звучать неяскраво і напружено. У інших школярів з'являється яскраве *мі* (другої октави).

З третього року навчання звучання голосу вирівнюється по всьому діапазону: *до* (першої октави) – *ре, мі* (другої октави). Сила голосу дітей 7–10 років не має широкої амплітуди. Для них найтипівішим буде використання помірних динамічних відтінків *тр, тф*. Проте емоційний відгук, властивий дітям, дає можливість домагатися виразності й яскравості виконання.

Найкращі якості голосу виявляються на середніх звуках співацького діапазону, які є найзручнішими для дітей. Використання у творі низьких і високих звуків діапазону говорить про незручну теситуру. Вчителю важливо враховувати ці положення при визначенні навчального репертуару.

О. Раввінов акцентує увагу на тому, що у молодших учнів відбувається становлення характерних властивостей співацького голосу, тому тембри дитячих голосів мають постійно бути в центрі вчительської уваги. У дітей даного віку тембр нерівний, особливо під час співу голосних звуків. У

зв'язку з цим необхідно домагатися більш рівного їх звучання на всіх звуках діапазону. Суттєве значення в процесі розвитку дитячого голосу має атака звука (тверда, м'яка). Вміле використання її у вокальній роботі позитивно впливає на тембр, допомагає позбавитися таких шкідливих явищ, як «затиснутість», скутість голосу, носовий призвук та ін. [4 с. 76].

В період середнього та старшого шкільного віку, відбуваються фізіологічні зміни в органах голосового апарату, тобто мутація голосу. У хлопчиків мутація голосу проходить більш бурхливо, ніж у дівчат. В результаті зміни гортані на 70%, її низького положення, подовження та потовщення голосових зв'язок голос хлопчиків починає звучати на октаву нижче.

Замість дзвінких, високих нот в голосі відчувається хриплість та сипіння. За віковими ознаками процес мутації поділяється на ранній (з 11-ти років) та пізній (після 17-ти), але проходить по-різному, в залежності від стану здоров'я, кліматичних умов, рівня розвиненості психіки дитини та інших фізіологічних та природних факторів.

У дівчат процес мутації проходить менш виразно, хоча гортань теж змінюється (в два рази). Процес гострої мутації супроводжується почервонінням гортані та набряком хрящів, запаленням голосових складок, які в процесі співу покриваються рясним слизом, а в деяких випадках набрякають і не змикаються. Вчителів слід пильно слідкувати за цими процесами і в разі необхідності обмежити заняття співом, інформуючи батьків і учнів щодо гігієни голосу та голосового режиму. У результаті завершення всіх стадій періоду мутації характерним є змінення тембральності голосу, поступове збільшення його сили та розширення діапазону в залежності від типу: сопрано чи альт.

Таким чином, для того, щоб заняття співом приносили бажані результати, вчитель повинен ознайомитись з голосовими даними, визначити індивідуальні особливості голосу дитини. Після процесу ознайомлення, необхідно визначити підбір комплексу вокально-тренувальних вправ для розвитку артикуляції і дихання.

Урок потрібно починати з поступового розігріву вокального апарату. Існує цілий комплекс ефективних вправ та розспівок, за допомогою яких формуються основи правильного розподілу голосового навантаження. Уміння правильно дихати дасть

змогу правильно керувати силою, динамічною рухливістю голосу.

У 6–7–річної дитини дихання у процесі співу ще не відрізняється від дихання, яке застосовується у повсякденному житті. Але якщо з дитиною займаються вокалом, то поступово спостерігається не лише поглиблення дихання, але й з'являються підготовчі до атаки рухи, яких раніше не спостерігалося.

Ю. Юцевич зосереджує увагу на тому, що на початковому етапі слід навчати дітей брати «дихання у пояс» і не піднімати плечей. Вбирати слід невеликі порції повітря, а це відпрацьовується через підбір відповідних поспівок та творів, які не мають тривалих фраз, а отже, не потребують великих об'ємів повітря. Важливим також є вміння педагога наочно продемонструвати на собі, як потрібно вірно брати дихання [7, с. 86].

У зміст практичної роботи із школярами важливо включати виконання вправ, що пояснюють «дикційну гімнастику» вокального мовлення, застосовується комплекс скоромовок, приказок, небилиць з метою напрацювання виразності звучання кожного звуку алфавіту. Наступним етапом є проспівування їх на одному тоні, чи кількох звуках в висхідному русі (з урахуванням зручного діапазону для учня).

Найзручнішою для артикулювання є послідовність: *A, E, I, O, U, И*. При артикуляції голосних «О, У» губи потрібно трохи витягнути вперед, на голосній «І» рот має бути прикритим, злегка оголивши передні зуби, «Е» артикулюється з легкою усмішкою.

В. Шульгіна звертає увагу, що слід поступово підводити школярів до засвоєння основного правила вокальної орфоєпії: приголосний звук, що замикає склад, відноситься при співі до наступного складу, даючи голосному звуку свободу і час для звучання [6, с. 123].

Методисти констатують, що застосування таких вправ сприяє впевненому звучанню, чіткій вимові тексту, культурі виконавської міміки, дзвінкості і рухливості голосу.

О. Ростовський наголошує що, весь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики. В процесі співу учні мають оволодіти навичками правильного дихання, чіткої дикції та артикуляції. Між цими навичками існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. Так, якісне звучання голосу залежить від

правильного дихання, ясної дикції, гарної співацької постави [5, с. 197].

Кожному вчителю важливо знати детально методику формування співацьких навичок у контексті розвитку дитячого голосу.

Співацька постава. Необхідною умовою вільного, ненапруженого співу є правильна співацька постава, яка сприяє створенню готовності голосоутворюючих органів до дії. Вимога правильної співацької постави – це вже активізація голосового апарату, підготовка його до правильного розподілу м'язових сил при співі.

Учні під час співу повинні стояти рівно, зручно, випрямивши спину, голову тримаючи прямо, опустивши руки. Уся постать повинна виражати готовність до співу. Якщо діти співають сидячи, стільці повинні відповідати їх зросту. Сидіти треба рівно, не горблячись, не спираючись на спинку стільця чи парти, тримаючи руки на колінах. Слід розповісти дітям, як потрібно сидіти чи стояти під час співу.

Співацьке дихання. Правильне співацьке дихання є основою вокальної техніки. Від набуття навички співацького дихання значною мірою залежить формування навичок звукоутворення і дикції. Підкреслимо, що характер вдиху залежить від виразного диригентського жесту вчителя.

Правильність співацького дихання залежить від правильності вдиху, який може бути різним залежно від характеру пісні. Перед тим, як співати пісню, що йде в помірному або повільному темпі, треба взяти спокійне, глибоке дихання. Коли ж пісня виконується в швидкому темпі, то вдихання і перед початком співу, і між фразами буде швидким, коротким.

Під час вдиху необхідна невелика затримка дихання, потім починається поступовий видих. Найбільш складним у співацькому диханні є економне видихання під час співу, розподіл повітря на цілу фразу.

Співацька дикція. Співацька дикція – це ясність, розбірливість, правильність вимови тексту у співі. Вона є наслідком знання і розуміння тексту, відчуття музичного образу і бажання донести його до слухачів, систематичної роботи над формуванням навички слово-утворення.

Вокальна дикція вимагає активності артикуляційного апарату, який складають такі голосоутворюючі органи: губи, язик, м'яке піднебіння, щелепи, гортань з голосовими складками, зуби. Млявість артикуляції (малорухливі губи, язик,

нижня щелепа, мало відкритий рот) є однією з основних причин поганої дикції при співі – голосні і приголосні не мають необхідної ясності та чіткості, звук набуває одноманітного характеру.

Навички звукоутворення. Звукоутворення є результатом взаємодії дихальних і артикуляційних органів з голосовими складками. Умовою правильного звукоутворення є вільно відкритий рот, вивільнена щелепа, активні губи.

Для того, щоб зберегти здоровий голос у дітей, вчитель має пояснити їм правила гігієни голосу. Під гігієною голосу розуміють усі умови, що благотворно впливають на нього: правильне дихання є важливою умовою для утворення звука; нежить надає голосові гугнявого призвучу, а верхні звуки діапазону набувають тьмяного відтінку, стан носової порожнини впливає на якість звуку, тому під час нежиті варто утримуватись від співу; не можна переїдати перед співом, бо слабшає дихання; при труднощах голосоутворення варто припинити спів.

Враховуючи висвітлені вище особливості вокально-хорової роботи з учнями, педагог допоможе школярам досягти культури співу, підготує їх до подальшого успішного вокального розвитку. Основні напрямки розвитку вокальних навичок у контексті формування співацької культури школярів сприятимуть становленню у дітей зацікавленості та позитивної мотивації до хорового співу як виду музичної діяльності, стимулюватимуть розвиток їх художньо-творчих здібностей, музичного смаку та музичної культури загалом.

Список використаних джерел:

1. Данчук А. П. Дитяче хорове виконавство: методичні та практичні рекомендації. Рівне: 2005. 442 с.
2. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. Київ: Музична Україна. 1989. 134 с.
3. Луценкова С. В. Перші сходинки юного вокаліста: методичні рекомендації. Кременчук: БДЮТ. 2014. 30 с.
4. Раввінов О. Методика хорового співу в школі. Київ: Музична Україна. 1971. 124 с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч-метод. посібн. Тернопіль: Богдан. 2011. С. 195–200.
6. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка. Київ: ДАККК. 2005. 272 с.
7. Юцевич Ю. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч-метод. посіб. Київ: ІЗМН. 1998. 160 с.

СТВОРЕННЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ ЗАСОБАМИ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

*Креативність – це означає копати глибше,
дивитися краще, виправляти помилки,
розмовляти з кішкою, пірнати в глибину,
проходити крізь стіну, запалювати Сонце
будувати замок на піску, вітати майбутнє.*

Е. Торренс

Актуальність представленої статті полягає у формуванні музичного образу як невід'ємної складової музичного виконавства, адже у роботі над піснею вокалісту необхідно не лише достатньо володіти навичками чіткого та вірного відтворення твору (це засоби музичної виразності, та все що зазначено у нотному записі) але й продумувати попередню історію, щоб відчути її і достовірно донести емоції, закладені в пісні.

Створення справді правдивого музично-сценічного образу можливе лише на основі вивчення природи дитячої творчості, та виховання сприймання вокального номеру як невеликої театральної вистави. Тому одним з основних принципів цієї виховної роботи є нерозривність специфічних виразних засобів, і оволодіння законами природи сценічного творчості, коли одне неможливе без іншого.

Свідомість дітей ще нерозчленована, і вони здатні художньо освоювати світ, робити нескінченні переноси одних якостей предмета на інші. але поступово ця здатність втрачається. наші «чомучки» перестають задавати питання, допитливо вдивлятися в світ, а дорослі, в свою чергу, втомлюються відповідати дітям та «навчають» все робити, за нібито, правильною схемою. в результаті, ми отримуємо стандартно мислячу людину, що розучилася мислити образно.

Куди ж поділася потенційна «творчість»? Ще недавно, в старшій групі дитячого садка, коли ми просили дитину заспівати улюблену пісню, розповісти про улюблену іграшку ми ставали глядачами цілого спектаклю. У п'ятому, шостому класі педагог вже виправляє купу комплексів, які роблять тіло дитини схожим на деревинку. для цього працює ціла армія фахівців, пропонуючи нам купу тестів, вправи, анкет, діагностик. доводиться домагатися потрібного пісенного образу шляхом

довгих тренувань, пояснення і проб, а раніше це було так природно для маленького артиста. Адже, щоб музичний номер прозвучав його повинна відчувати кожна клітинка організму і гармонійно вписатися в образ.

У педагогічній практиці освітніх організацій, зокрема шкіл мистецтв, для формування образу вокального твору потрібно досягнення комплексу завдань: педагогічних (навчання навичкам співу, правильним інтонуванням, розширення уявлень про вокальної естрадної музичної культури та ін); психологічних (розвиток творчого мислення, творчої уяви, формування художньо-емоційної активності учнів); естетичних (формування уявлень про неминущу цінність вітчизняного та зарубіжного вокального естрадного мистецтва, знайомство з яким здійснюється в процесі всього навчання вокального співу, розвиток естетичного смаку, естетичних емоцій) [1].

У дитячій школі мистецтв Р. Сіверська проводила експериментальне дослідження по вирішенню зазначених завдань, яке було спрямоване на розробку та апробацію методики розвитку ряду музичних параметрів в учнів: виконавської техніки, роботи з текстом твору, навчання основам акторської майстерності. Попередньо з дітьми (15 респондентів) було проведено анкетування, метою якого стало вивчення суб'єктивної оцінки учнями значущості художнього образу в вокальному творі. При аналізі результатів було визначено, що більшість випробовуваних знайомі з даним поняттям, принаймні, чули про нього на заняттях по сольному виконавству. Проте при відповідях на питання про виділення сутнісних якостей художнього образу у вокальному естрадному виконавстві багато респондентів допустили неточності, вказавши на помилкове припущення «кошти художньо-образотворчої техніки» (23% від загального числа). в якості зовнішніх атрибутів художнього образу (хо) дітьми були відзначені сценічні костюми і макіяж; щодо засобів створення хо при поданні вокального твору більшість учасників анкетування відзначили варіанти: «техніка виконання» (52 %), «текст твору» (25 %), в той час як вірним було об'єднати всі запропоновані варіанти відповідей. Визначаючи фактори створення художнього образу, більшість респондентів (72 %) відзначили значимість акторської майстерності виконавця, а також вміння наслідувати будь-кому (23 %). Отже, респонденти свідомо оцінюють перевага акторської майстерності при виконанні естрадного вокального твору і вказують на

значимість цих умінь при формуванні хо. Щодо значимості самого художнього образу переважна частина респондентів відповіли позитивно (92 %). при організації власного виконання випробовувані віддавали перевагу техніці виконавства. Таким чином, анкетування показало, що респонденти приблизно знайомі з поняттям художнього образу, проте при більш точному підході не можуть вказати на вірні складові даного явища.

Відповідно до виділених завдань методика роботи з формування художнього образу вокального твору проводилася за планом:

1. Вдосконалення виконавської техніки: робота над чистотою мелодії; тембр, дикція.

2. Розвиток самостійності при роботі з текстом музичного твору: читання тексту, вивчення його особливостей; творча інтерпретація тексту відповідно до чином.

3. Акторська майстерність: способи передачі різних видів емоцій на сцені; завдання на розвиток творчої імпровізації при поданні образу вокального естрадного твору [7, с. 94].

Аналіз результатів проведеного експерименту по створенню художнього образу в структурі вокального твору показав, що в учнів виробилися оригінальні художні образи, засновані, зокрема, на індивідуальності виконавця. у юних вокалістів суттєво зріс рівень акторської старанності, включаючи міміку, жести, рухи на сцені, вони стали відчувати меншу скутість на сцені.

Існуючі в музичній педагогіці сучасні підходи до створення художнього образу у вокальному творі орієнтовані на сценічну (конкурсну, концертну) діяльність при цьому даний компонент діяльності співака визнається провідним багатьма музичними педагогами (В. Холопова, Б. Кузнецова, Г. Панкевича, Л. Дмитрієва і багато інших). Значимість образотворювального підходу до явища відображення і перетворення художньої дійсності у вокальному виконавстві представляється особливо актуальною при роботі з дітьми з самого початкового етапу на вокальній ниві.

Основна складність створення музично-словесного образу у вокальному творі полягає в багатозначності дій. Крім безпосереднього технічно, інтонаційно грамотного виконання співакові необхідно постійно рефлексувати –аналізувати свою діяльність на сцені, перетворюючи її при необхідності, в тому числі і в залежності від реакції глядача. В першу чергу при

формуванні художнього образу необхідно задіяти таку важливу категорію, як музичне мислення. Е. Ткачова, розглядаючи музичне мислення як засіб формування особистості учнів, зазначає, що у вітчизняній культурології та музикознавстві музичне мислення розглядається як продуктивне творче мислення, що відбиває різні види людської діяльності: від відображення, сприйняття до створення образу [8]. Цілеспрямованість і осмислена обробка музично-звукового матеріалу, на думку А. Зеленої, виражається в здатності розуміти й аналізувати чутне, подумки представляти елементи музичної мови і оперувати ними, оцінюючи музику [4]. У створенні образу музичного твору беруть участь різні види музичного мислення: як образне, логічне, так і творче, асоціативне. Образному мисленню наказують перетворюючу функцію і первинну-створення самого образу. Виконання музичним мисленням всіх своїх різноманітних функцій стає можливим не стільки завдяки емоційному, чуттєвому сприйняттю, властивому виконавцю, скільки переважно інтелектуальним його якостям, що визначає сформованість музичної свідомості. В результаті артисту легше емоційно налаштуватися і потрапити в резонанс з пропонованими обставинами для вдалого втілення сценічного образу. «Персонаж стане тим цікавішим, чим глибше буде досліджено його віртуальне обличчя» [5, с. 191].

Не менш важливим є включення в процес уяви, необхідного на всіх етапах роботи з музичним твором: від моменту сприйняття до опрацювання, пропускання через власний чуттєвий досвід і сценічного відтворення. При цьому необхідно відзначити, що саме сприйняття є складним процесом, що передбачає у співака вміння чути, співпереживати музичному змісту пісні. у той же час музичний образ в процесі виконання вокального естрадного твору характеризується відсутністю конкретної життєвої предметності, як пише про його особливості М. Нечкіна [9]. Вокальне виконання не зображує навколишній простір так, як це робить, наприклад, образотворче мистецтво, воно створює особливу предметну картину, світ музичних звучань, сприйняття якого супроводжується глибокими переживаннями. під впливом музичних вражень і творчої уяви в свідомості виконавця естрадної пісні зароджується музичний образ, який потім втілюється в музичному творі.

Дослідник Л. Баренбойм пише, що «музичне мистецтво, як і

будь-інша, вимагає, щоб той, хто ним займається, приносив йому в жертву всі свої думки, всі почуття, все, все єство своє». тобто завдання виконавця вокального естрадного твору полягає в драматичному виконанні змісту музичного твору з опорою на ту атмосферу і ті сутнісні риси художнього світу пісні, які були закладені в неї автором при написанні. Отже, важливим фактором для створення художнього образу на сцені є акторська майстерність виконавця. І, нарешті, неможливо створити якісний художній образ в структурі вокального естрадного твору без наявності творчих здібностей, оскільки музична діяльність виконавця і (або) педагога завжди вимагає від фахівця нешаблонного, самобутнього мислення [2].

Отже, сценічний образ – це жива людина, придуманий автором і втілений актором. Якщо актор зробить собі грим і одягне костюм, це ще не буде перевтіленням. Перевтілення – довгий процес, який починається з осягнення і проникнення в світ героя, злиття з ним. Для того, що проникнути в цей світ, акторові необхідно нафантазувати життя цієї людини до найдрібніших подробиць: атмосферу епохи, місто, в якому він живе, його професію, інтереси, характер, манеру поведінки, жести, ходу, голос, навіть думки і, звичайно, логіку поведінки. В результаті, співак повністю проникає в світ свого персонажа і від свого обличчя щиро живе чужим життям. Дія учня, що втілює образ на сцені, повинно бути особливо чітко й бездоганно, оскільки вокалізування і музикування часто видаються за дії, і тим самим здійснюється одна з найбільш типових помилок, поширених на сцені. Коли учень співає і йому, не орієнтується у справжньої природі сценічної дії, здається, що він діє, а зал, не залучений у процес діяння, залишається пасивним і продовжує звинувачувати естрадний спів у шаблонності, сухості, а часом і в нудзі.

Саме тому, вокальний номер – це маленька театральна постановка. Драматургія пісні як цілісного і завершеного твору дозволяє виділити в ній різні елементи. Кожен вокальний сценічний номер має на увазі певну динаміку, розвиток сюжетної лінії.

Список використаних джерел:

1. Багадуров В. В. Вокальне виховання дітей. Москва: Музика. 2002.
2. Баренбойм Л. А Музыкальная педагогика и исполнительство. 1970.
3. Дмитрієв Л. Б. Інтуїція і свідомість у творчості та

вокальній педагогіці.

4. Зелена А. В. Ведучі методи музичного виховання: періодичне видання. Буковина. 2007.

5. Лотман Ю. М. Структура художнього тексту. Москва: Наука. 1970.

6. Манжос Л. А. Методика постановки голосу, частина 2.

7. Маруфенко О. В. Деякі аспекти формування та розвитку вокально-слухових навичок. *Художньо-естетична освіта і проблеми сучасної культури*. Володимир: ВДПУ. 2005. с. 100.

8. Ткачева Е. Е. Музыкальное мышление, способ формирования мышления учащихся : периодическое издание. Москва. 2008.

9. Тринько О. І, Бокач В. А. Педагогічна проблематика конструювання художнього образу в естрадному виконавстві. Київ: професійна освіта.

Шуляк Марія

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Сьогодні в нашому суспільстві переважають нові цінності у становленні майбутнього педагога-фахівця, як майстра своєї справи, здатного до саморозвитку, самоосвіти, самопроектування у своїй професійній діяльності.

Аналізуючи професію вчителя музичного мистецтва, як систему життєвих і професійних цінностей, можна зауважити, що його музично-педагогічне самовираження є процесом, що розвивається, в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою особистісно-ціннісну позицію.

Виконавська діяльність майбутнього педагога-музиканта передбачає його високий інтелектуальний рівень, різнобічну освіченість, наявність виконавської культури, професійну компетентність, багатство емоційного світу, тому що без розвинутої здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на духовний світ і сферу почуттів учнів.

В останні роки зростає зацікавленість до хорової педагогіки, відбувається масове утворення хорових колективів. Однак, стає очевидним, що однією з основних причин розпаду окремих аматорських колективів є низька якість музично-педагогічної підготовки їх керівників.

У процесі навчання хорового співу порушуються численні проблеми, пов'язані з естетичним розвитком студента. Це – розширення музичного світогляду, формування музичного і художнього смаку, виховання зацікавленого і підготовленого слухача, збагачення і розвиток його емоційної сфери, музичних здібностей.

Процес підготовки майбутнього вчителя до практичної вокально-хорової роботи визначається своєю складністю, багатогранністю та змістовністю. Взагалі діяльність хормейстера характеризується поліфункціональною структурою і вимагає творчого підходу до роботи з хором колективом.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти та хорового виконавства вітчизняні науковці А. Авдієвський, О. Коломоєць, А. Мартинюк, П. Ніколаєнко, Т. Смирнова досліджували різні аспекти організації діяльності хорових колективів, залучення молоді до хорового виконавства.

Вагоме місце в сучасних дослідженнях посідають питання готовності майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності ХХІ століття (В. Григор'єва), система вокально-хорової роботи в молодших класах (Т. Шевкун), сучасні підходи до формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва (В. Черкасов, Г. Стець).

Метою статті є висвітлення вагомих причин професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з питань вокально-хорової роботи в школі, особливості творчого процесу на всебічний розвиток школярів.

Майбутні педагоги повинні розуміти, що навчання вокально-хорового співу є невід'ємною складовою загального музичного розвитку учнів; що їх здібності і особистісні якості формуються не ізольовано, а в межах конкретної виконавської роботи. Важливим фактором в освітній роботі з учнями для них стають знання про те, якими засобами можна розвивати загальні і музичні здібності учнів, як формувати їх музичний світогляд у процесі навчання вокальному мистецтву, як використовувати особистісний потенціал учнів (здібності, знання, інтереси), аби робота над формуванням вокально-виконавських умінь і навичок була ефективною.

Співацько-музичний розвиток студента має принципові педагогічні установки:

- Засвоєння певного музичного матеріалу (розспівування, пісні) здійснюється на основі розвитку музичних здібностей студентів (ладового відчуття, музичного слуху в усіх його проявах), музичної пам'яті та музичної яви.

- Широко використовуються музичний досвід і знання студентів із врахуванням їх вікових особливостей і особистих якостей. Звертається увага на вирішення моральних проблем.

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва обов'язкові:

- 1) ґрунтовна підготовка до кожного заняття;

- 2) поєднання в своїй поведінці на уроці емоційності і стриманості, вимогливості і доброзичливості, справедливості і дисциплінованості;

- 3) забезпечення умов для активної і творчої участі в роботі кожного учня і всього колективу класу (створення радісно-ділової атмосфери в процесі занять, чергування різних методичних прийомів, пробудження інтересу до кожного завдання і підтримання його для широкого використання ініціативи учнів, заохочення їх до самостійності);

- 4) виховання в учнів уміння і бажання творчо працювати на уроці.

Формування виконавських навичок визначається принципом єдності їх художніх, технічних та естетичних груп. До художньої групи відносимо: проникливість, змістовність, артистичність, емоційне виконання, багатство і витонченість інтонацій.

До технічної групи – високий рівень майстерності, віртуозність.

До естетичної групи – тембральне та динамічне розмаїття звучання.

Завдання школи – прищепити дітям любов і інтерес до музики, розвинути їх музичні здібності і художній смак. Найбільш діювий шлях до здійснення цього завдання – активна діяльність самих дітей, їх безпосередня участь у виконанні музики. Тому хоровий спів – найдоступніший вид виконання – є основою музичного виховання дітей у школі.

Вокально-хорова робота здійснюється в процесі розучування пісень, хорових творів і на спеціальних вокально-хорових вправах, що виконуються на окремі голосні склади, а також з текстом. Спеціальні вправи відіграють у вокально-хоровій роботі велику роль, вони дають можливість співакові максимально зосередити свою увагу на деяких основних елементах співацького процесу (насамперед – на диханні,

інтонації і якості звука) [6, с. 21].

Важливим завданням вокально-хорової роботи в школі є художньо-творчий розвиток учнів. Відомий психолог Л. Виготський підкреслював, що творчість виявляється не тільки тоді, коли створюється щось нове, але й тоді, коли людина вносить своє розуміння певного явища, по-своєму відтворює, змінює вже створене. Відтак спів надає широкі можливості для самовияву особистості, вираження змісту твору, оскільки суть співу не в механічному розучуванні пісень, а в їх творчій інтерпретації. Важливої ролі тут набувають музичне навчання, накопичення знань і художнього досвіду, оволодіння співацькими уміннями і навичками, які стають основою творчості.

Однак не будь-який спів сприяє розвитку учнівського голосу. Неправильне звукоутворення, порушення гігієнічних норм у співі нерідко приводять до захворювання або й втрати співацького голосу. Для того, щоб пісня стала провідником у чарівний світ музики, слід навчити дітей складному мистецтву співу. Кожен клас – хор – ось ідеал, до якого має прагнути вчитель, підкреслював Д. Кабалецький [2, с. 354].

Процес вивчення хорового твору вирізняється багатством методичних прийомів. При цьому необхідно зазначити наступне:

1. Вокальна група, хор – це музичний інструмент, і, як кожен інструмент, він повинен бути настроєний. Інтонаційна точність виконання співацького завдання – постійна і головна турбота керівника. Ще одна умова – необхідно співати виразно. Тільки при взаємодії цих ліній виникнуть і досконалий інструмент (вокальна група, хор), і виконавська майстерність колективу.

2. У роботі вчителя музичного мистецтва доцільно мати одночасно 3-4 твори. Це допомагає повністю охопити різноманітні сторони вокально-хорового навчання. Наприклад, одна з пісень повторюється як вивчена, друга – знаходиться в стадії співування і доучування, з третьою – розпочинається знайомство. Відповідно для кожної пісні виникає ряд конкретних завдань, використовуються різні методи. Така робота над кількома творами на одному уроці допомагає переключити увагу учнів, не втомлюючи їх, тим самим сприяючи появі активності і працездатності.

Хорове виконання навіть найпростішого твору вимагає від співаків цілого комплексу вокально-хорових навиків, а саме:

володіння (хоча б елементарне) співацьким диханням і звукоутворенням, вміння співати в унісон, зливатися з голосами всіх співаків за тембром, динамікою, вміння використання дикційних навиків. Навчаючи хоровому співу, неможливо працювати спочатку над одним навиком, а потім другим, третім і т. д. певна комплексність роботи неминуча. Проте певна послідовність набуття вокально-хорових навиків все-таки можлива й необхідна. В кожній пісні можна виділити два-три головні художньо-технічні завдання, які на даному етапі навчання становлять собою основні труднощі для співаків і на подолання яких необхідно зосередити особливу увагу. Разом з тим, про основні елементи співацького процесу в цілому слід пам'ятати завжди – весь час стежити за активністю дихання, чистим унісоном партії, злитним ансамблем, за якістю звука, ясною вимовою слів і бути уважним до змісту виконуваного твору.

Опора на досвід учнів, їх знання, пам'ять – важлива умова успішного навчання. Для цього даються завдання: визначити, чи змінюється характер (настрій) музики; скільки частин в пісні; яка головна її думка; плавно чи стрибками розвивається мелодія; в якому реєстрі звучить акомпанемент; хто виконує пісню (якщо звучить запис) і т. д.

В активному сприйнятті музики важливу роль відіграє зорова наочність. Рух мелодії краще сприймається за її нотним чи графічним зображенням. Рука вчителя, що супроводжує музику, може допомогти і у визначенні характеру звука, ритмічної та інтонаційної особливості мелодії, темпу, динаміки. Посиленню вражень від музичного твору сприяють використані художні репродукції, літературні образи, картини природи.

Підсумовуючи, варто зазначити, що вокально-хорова підготовка є однією із профільних аспектів підготовки кваліфікованого педагога-музиканта для загальноосвітньої школи. Сюди входять, зокрема, розвиток вокально-технічних, виконавських здібностей студента, вміння свідомо володіти голосом, озброєння майбутнього вчителя основами теорії формування, розвитку та охорони голосу в межах, необхідних для повноцінного співу дітей.

У структурі професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва виконавська підготовка займає одне із провідних місць, бо «живе» виконання музики не можна замінити жодним «технічним». Таким чином, можна стверджувати, що виконавська вокально-хорова діяльність –

це творчий процес, який полягає у розкритті художньо-тематичного замислу твору засобами музичної виразності. Вчитель уособлює виконавське мистецтво і виконує відповідальну роль пропаганди народної музики. Тому володіння виконавською культурою набуває особливого сенсу.

Ефективне формування професійного вокально-хорового мислення у студентів музично-педагогічних спеціальностей можливе лише за умови безперервного активного розвитку слухового досвіду виконавців. Рівень професійного розвитку вокального мислення багато в чому визначається рівнем розвитку вокального музичного слуху та ступенем чутливості, витонченості, вміння охопити широкі музичні побудови. Інтонційне чуття і уява вокального твору, з одного боку, та інтелектуальне його розуміння, з другого, – нероздільні сторони розумового процесу виконавця.

Виховання професійного вокально-хорового мислення у студентів музично-педагогічних вузів – це взаємопроникнення і поєднання таких процесів, як: осягнення внутрішніх закономірностей будови виконуваного твору, інтонсування мелодії, розуміння законів музичної еволюції, історичного стилю композитора і всієї системи художніх образів.

Вдосконалення професійної підготовки музикантів-виконавців, адаптація практики їх навчання до реальних вимог часу – одне із головних, принципово важливих завдань, які стоять перед сучасними музичними освітніми закладами різних типів і акредитації.

Список використаних джерел:

1. Григор'єва В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності. Творчий потенціал мистецької освіти: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з між нар. участю. Бердянськ, 2018. 247 с., С. 215–218.

2. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навч.- метод. посіб. Київ, 2015. 178 с., С. 110–111.

3. Матвєєва О. Шляхи оптимізації формування вокально-виконавської надійності в майбутніх учителів музичного мистецтва. Творчий потенціал мистецької освіти: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з між нар. участю. Бердянськ, 2018. 247 с., С. 234–238.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.- метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга, 2011. 640 с.

5. Савшинський С. Работа пианиста над музикальним произведенієм. Москва: Музыка, 1964. 185 с., С. 22.

6. Співи та музика: навч. посіб. для пед. уч. /за ред. М. Гордійчука. Київ: «Музична Україна», 1969. 441 с., С. 21, 161.

7. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки. Кіровоград, 2012. Вип.103. С. 9–17.

Кот Іванна

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Ефективність освітньої роботи з предмета «Музичне мистецтво» в закладі загальної середньої освіти залежить від багатьох факторів. Це і розуміння учителем завдань музично-естетичного виховання, і вміння їх реалізувати, і рівень фахової підготовки, професійних інтересів, педагогічних здібностей та ерудиції вчителя, і ставлення учнів до занять з музики, і організація музичного виховання в школі.

Вокально-хоровий спів – найактивніший вид музичної діяльності на уроках музичного мистецтва. Особливої уваги заслуговує його виховний вплив, який завдяки єдності музики і слова в пісні викликає найсильніші емоції, співпереживання не тільки у виконавців, а й у слухачів, розвиває естетичні почуття, художній смак. Вокально-хорова робота, під час якої відбувається сприймання, відтворення й засвоєння творів музичного мистецтва, є основою у процесі навчання співу.

Концепцією НУШ передбачено формування молодого покоління, здатного навчатися впродовж всього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Одна із визначених компетентностей Концепції «Нової української школи» – культурна компетентність [2, с. 15].

В цьому контексті учитель музики закладу загальної середньої освіти повинен бути не просто добре обізнаним з вокально-хоровим репертуаром шкільної програми, знати музичний та поетичний текст творів, але й глибоко усвідомлювати та розкривати художній зміст і педагогічне спрямування творів, їх музичну мову, визначати виражальні засоби, на належному мистецькому рівні виконувати музичні твори – співати та грати. Особливого значення при цьому

набуває уміння вчителя розкрити значення кожного окремого твору, здатність методично правильно побудувати педагогічний процес, враховуючи художні особливості конкретного музичного матеріалу.

Мета статті – проаналізувати вокально-хорову роботу та навчальний репертуар з хорового співу на уроках музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти.

Проблеми вокального виховання дітей у Хх ст. розглядали Е. Абдуллін, А. Авдієвський, І. Гадалова, С. Гладка, А. Козир, А. Менабені, П. Ніколаєнко, Т. Овчинникова, Н. Орлова, Е. Печерська, О. Раввінов, Г. Рігіна, О. Ростовський, М. Румер, Г. Стулова, Л. Хлебникова Ю. Юцевич та ін., ними досліджено різні аспекти вокально-хорового виховання учнів молодшого та середнього шкільного віку на уроках та в діяльності художніх колективів.

Вокально-хорова робота в класі являє собою унікальну форму взаємодії вчителя з учнями та учнів між собою. У процесі творчої взаємодії відбувається оволодіння учнями співацькими навичками, які забезпечують рівень хорового виконання й рівень вокально-хорової культури.

Молодший шкільний вік – перша сходинка послідовного прилучення учнів до вокальної культури. Важливу роль у цьому процесі відіграє програмний матеріал. Можна виділити такі основні розділи програмового вокально-хорового репертуару для учнів початкової школи:

- виконавський вокально-хоровий репертуар, визначений навчальною програмою для вивчення на уроках;
- виконавський вокально-хоровий репертуар, який самостійно відбирає учитель для позакласних музичних занять;
- дитяча музика для слухання (дитячі пісні, уривки з дитячих опер, кантат, ораторій);
- вокальна музика для слухання (народні, сучасні пісні, романси, арії з опер);
- хорова музика для слухання.

Вдало підібраний репертуар допомагає зацікавити учнів, виховувати в них кращі моральні та естетичні почуття. Так, через багату, змістовну, завершену формою народну пісню учні можуть відчуті і зрозуміти духовну красу народу, глибину його розуму, його людяність, життєрадісність і гумор, мрії і прагнення. Народні пісні займають значне місце в репертуарі шкільного хору, допомагають, завдяки виключній вокальності,

вони допомагають вихованню співацьких навичок учнів. Крім того, у програмі шкільного співу значне місце займають дитячі українські пісні, які відіграють велику виховну роль.

Переважну частину дитячого музичного репертуару складають твори українських композиторів, присвячені різноманітним темам, що стосуються життя школярів. Їм притаманна чітка морально-естетична спрямованість змісту, утвердження високих ідеалів нашого суспільства. Особливо приваблюють композиторів поетичні тексти з різноманітними сюжетами, поетичними образами рідної природи, поєднанням реального і фантастичного. Яскравим прикладом таких творів є «Пісня про школу» М. Дремлюги, «Вперше осінь йшла до школи», «Колискова школі» О. Лобової, «Зяблик», «Дударик», «Веселий музикант», «На місточку», «Кришталева зимонька», «Зацвіла в долині», «Соловейко» А. Філіпенка, «Зоре моя вечірняя», «Грицю, Грицю до роботи» Я. Степового, «Повертайся ластівко», «Калинова пісня», «Вишиванка» В. Верменича, «А вже красне сонечко» П. Козицького, «Щеня і кошеня», «Шпачок прощається» Т. Попатенко, «Два єноти вчили ноти» М. Катричко, «Музика рідного дому», «Барви рідної землі» О. Злотника, «Віночок», «Немає України без калини» М. Ведмедері, «Засмутилось кошеня» І. Кириліної, «Морозець» Б. Фільц.

Характерною ознакою переважної більшості творів для дітей є чітко виражена вікова орієнтація, що враховує не тільки тематичну доступність текстів і музичної мови, а й психологічні вікові відмінності, можливості дитячих голосів. Як правило, діапазон пісень для молодших школярів не перевищує однієї октави, у піснях не використовуються граничні динамічні нюанси, обмежується висока теситура.

Особливість змісту дитячих пісень визначають своєрідність їхньої музичної форми. Поряд із простою куплетною, ми знаходимо і складніші побудови – з прихованими гармонічними зворотами, з гнучкістю темпів, варіюванням ритмів, динамічними змінами. Композитори, слідуючи за змістом поетичного тексту, часто використовують наскрізний розвиток, інші тенденції сучасної української мови. У творах низки композиторів ускладнюється інтонаційна побудова, ритм, фактура, запроваджуються стрибки, хроматичні ходи, значно збагачується гармонічна мова – мають місце спроби використання багатозвучних акордів, складних гармонічних комплексів, нашарувань, сонорних прийомів, тонічних тризвуків

з побічними ступеннями, паралельних септакордів.

Разом з цим, необхідно відзначити, що ускладнення музичної мови творів, їх незвичність і новизна обмежує коло виконавців, відштовхує частину учнів від такої музики. Ось чому учителеві музики необхідно бути дуже обережним у спробах впровадження нових музичних творів у класну та позакласну роботу, ретельно готувати учнів до їхнього сприйняття.

При відборі репертуару для шкільних хорів рекомендується дотримуватись таких вимог художнього і виховного характеру:

— репертуар необхідно підбирати так, щоб в ньому була жанрова різноманітність, а також різноманітність тематики хорових творів;

— твір, включений до репертуару, повинен бути повноцінним за своїм змістом і відзначатись високими художніми якостями;

— відібрані твори мають бути доступними для даного хорового колективу, – доступність визначається вокальними особливостями твору (діапазон хорових партій, текстура, гармонія, голосоведення і т.д.);

— кожний новий твір повинен прищеплювати учням певні вокальні або музично-слухові навички, які б сприяли росту хорового колективу;

— репертуар потрібно підбирати з таким розрахунком, щоб його можна було виконати в концертному виступі;

Як зазначає Л. Шалміна, відбір репертуару – творчий процес, який вимагає від керівника хору знання законів сприймання учнями тих чи інших музичних творів, закономірностей музично-хорового розвитку школярів, вміння передбачати динаміку цього розвитку, гнучко реагувати на нові віяння у сучасному музичному житті. При роботі з дитячими хорами це особливо важливо, так як хоровий колектив є перш за все засобом різностороннього розвитку школяра, незалежно від того, в школі чи поза школою працює хор [5, с. 9].

Протягом всіх років навчання педагог повинен слідкувати за формуванням і розвитком важливих вокально-хорових навичок учнів (диханням, звуковеденням, ансамблем, строем, дикцією і ін.), поступово ускладнюючи завдання, розширюючи діапазон співочих можливостей дітей.

Підбираючи репертуар для вокально-хорової роботи, педагог, перш за все, повинен пам'ятати про необхідність розширення музично-художнього кругозору дітей, про те, що

вокально-хоровий спів – могутній засіб патріотичного, ідейно-естетичного, морального виховання дітей. Тому твори в репертуарі повинні бути зарубіжної класики, сучасних композиторів, народні пісні різних жанрів.

Список використаних джерел:

1. Григор'єва В. В. Теорія та методика роботи з дитячим хоровим колективом. Навчально-методичний посібник. Бердянськ 2014. 128 с.

2. Нова Українська школа: poradnik dla vchitelja/ Za red. H. Vіvіk, Kіv: TOB, Vıdavnıchıy dım «Pleaydı». 2017. 206 s.

3. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. Київ: Либідь. 2001. 272 с.

4. Хлебнікова Л. Методика хорового співу у початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 2006. 216 с.

5. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом. Москва: Музыка. 1988. 176 с.

6. Ятло Л. П. Теорія та методика роботи з дитячим хором. Навчально-методичний посібник. Умань: СПД Жовтий. 2008. 156 с.

Вознюк Тетяна

АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВАСИЛЯ ЛУЖНОГО

Індивідуальний підхід і діалогічність педагогічного спілкування виступають головними принципами у процесі навчання. Це вимагає від учителя як розуміння основних законів психічного життя дитини, законів сприймання, так і опанування ним методології естетичного виховання, засобів забезпечення творчого процесу. Відтак залишається гостро актуальною проблема залучення школярів до музичного мистецтва у закладах середньої освіти.

До когорти активно-діяльнісних особистостей в галузі музичної педагогіки, скерованої на вдосконалення методів мистецького виховання школярів, належить В. Лужний. Тривала практична діяльність В. Лужного на посаді доцента кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім. В. Стефаніка, а згодом кафедри музикознавства Прикарпатського університету ім. В. Стефаніка відзначена плідними результатами. Його вихованцями є: професори –

М. Сливоцький, М. Черепанин, Х. Михайлюк; доценти – П. Чоловський, І. Полякова, М. Ортинська, М. Клепар, О. Качмар, та багато інших педагогів, науковців та діячів мистецтв.

В. Лужний – автор понад п'ятдесяти науково-методичних праць з питань музично-естетичного виховання школярів, студентів, а також понад сорока обробок народних пісень. Зокрема, його підручники «Музика» для перших, других, четвертих, шостих класів загальноосвітніх шкіл, навчально-методичні посібники для вчителів музики «Музична грамота в школі», «Таблиці нотної грамоти», методика викладання музики в перших, шостих, сьомих класах, «Школа гри на скрипці», «Хрестоматія хорових творів» для студентів музичних закладів та інші статті, інструментальні п'єси, авторські пісні, навчальні програми («Музика» для 1-8 класів загальноосвітньої школи), курс гармонії, методики музичного виховання для музичних закладів допомагають педагогам більше реалізувати поставлену мету, прищепити учням любов до музики, співу.

Навчальний посібник «Хрестоматія хорових творів» (автори: А. Афанасенко, В. Лужний, В. Сабран) містить методичні вказівки та хорові твори для розучування із шкільними хорами та в хорових класах музично-педагогічних інститутів, зокрема «Сьогодні в мамі свято», «Берізонька» (муз. А. Філіпенка, сл. Т. Волгіної), «Школярки-школярі» (муз. Т. Шутенко, сл. О. Маруніч), «Вітер в гаї не гуляє» (муз. Я. Степового, сл. Т. Шевченка), «Чорнобривці» (муз. В. Верменича, сл. М. Сингаївського), «Києве мій» (муз. І. Шамо, сл. Д. Луценка) та ін.

Навчально-методичний посібник «Методика навчання музики в 6-му класі» (1975 р.) має на меті допомогти вчителям музики проводити уроки музичного мистецтва на належному рівні, забезпечити їх необхідним допоміжним матеріалом з хорового співу та слухання музики [1]. У посібнику подано методичні рекомендації з питань музично-естетичного виховання дітей і навчання з різних видів музичної діяльності. Методичні вказівки В. Лужного містять поради щодо планування та проведення уроків слухання музики. Наприклад, при слуханні романсу «Жайворонок» М. Глінки В. Лужний рекомендує розпочати знайомство із вступної розповіді про вокальну творчість М. Глінки; прочитання тексту романсу; визначення змісту та засобів музичної виразності твору;

слухання романсу; аналіз музики; повторне слухання твору; підсумкова бесіда за прослуханим твором.

Також у посібнику подані контрольні запитання і завдання, метою яких є перевірка, закріплення й узагальнення пройденого матеріалу на уроці, в кінці теми або чверті, всього навчального року.

В. Лужний чітко проводить лінію логічного взаємозв'язку між різними видами музичної діяльності: хоровий спів, слухання музики, музична грамота, імпровізація, пропонує сукупність методів навчання, в основі яких лежить непродуктивна та активна пізнавальна діяльність учнів.

У методичному посібнику для вчителів музики загальноосвітніх шкіл «Музична грамота в школі» (1977 р.) В. Лужний узагальнює передовий досвід вітчизняних та зарубіжних педагогів, дає практичні поради з методики викладання музичної грамоти в загальноосвітній школі, які ґрунтуються на таких принципах: свідоме і активне засвоєння матеріалу, науковість викладання, врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів; принцип наочності (використання таблиць з нотної грамоти, плакатів з піснями, фото, рисунки, навчальні кінофільми тощо); систематичність і послідовність у викладі матеріалу; зв'язок теоретичних знань з практикою [2].

Музичний матеріал посібника систематизований по тематичних розділах з урахуванням поступового зростання складності. До посібника додаються таблиці, які містять практичний матеріал для засвоєння нотної грамоти.

Підручник «Музика» для другого класу (1992 р.) складено для учнів семилітнього віку з врахуванням національної програми «Освіта» та навчальної програми «Музика» (1992 р.). В підручнику спостерігається логічний виклад навчальних тем по семестрах, тісний взаємозв'язок різних елементів музичного виховання (хоровий спів, музична грамота, слухання музики, імпровізація, рухи під музику). Тут раціонально використані передові форми і методи роботи, якими володіє сучасна педагогіка.

Навчальна програма «Музика» для учнів 1-8-х класів середньої загальноосвітньої школи (автори: В. Лужний, В. Парипа, В. Римар, 1992 р.) складена за принципом тематичної побудови, що сприятиме засвоєнню учнями закономірностей музичного мистецтва, вихованню у них емоційної чутливості, художнього смаку та духовного розвитку [3] В програмі подається дидактичний матеріал із трьох видів

музичної діяльності: хорівий спів, слухання музики та музична грамота. Дидактичний матеріал згруповано за темами з урахуванням виховної спрямованості та жанрової різноманітності. Поряд із творами світової культури, у програмі значне місце відведено ознайомленню учнів із дитячим фольклором (ігровими піснями, забавлянками, примовками), календарними піснями веснянками, гаївками, колядками, щедрівкам тощо), хоровою культурою України, музикою національного відродження та з творами сучасних стилів.

Цікавими є обробки народних пісень В. Лужного. У супроводі часто зживається ладова перемінність, гармонічні звороти народних ладів. Таке трактування гармонії з іншими засобами музичної мови допомагає створити музичний образ, надати творам національного забарвлення. До збірки «Українські народні пісні в обробці для сольного, ансамблевого та хорового співу в супроводі фортепіано» (1999 р.) увійшли кращі українські народні пісні, а також авторські твори Р. Купчинського, Л. Лепкого, Ф. Колесси, Б. Гірського, які стали народними: «Чом, чом, земле моя» слова В. Лебедевої, «Твій рідний край» муз. Б. Гірського, сл. Ю. Шкрумеляка, гармонізація В. Лужного, «Тече вода із-за гаю» сл. Т. Шевченка та ін.

Слід відмітити глибоке проникнення В. Лужного у своєрідність українського фольклору, його ладових особливостей. У супроводі окремих пісень знаходимо низки своєрідних ритмоформул, які посилюють сприйняття художнього змісту твору, його звукову різноманітність. Це надає музиці особливого емоційного тону, який властивий для сучасної естрадної музики.

Навчальні посібники «Вчимося співати» (2005 р.) для учнів 5-х та 6-х класів загальноосвітньої школи містять пісні та вправи, різні за емоційно-образним змістом, жанрами. Коментарі, які стосуються настрою, характеру виконання пісень, проблема запитання (Про що розповідає музика пісні? Які почуття викликає? Чи відповідає музика пісні поетичному тексту?), що вміщено у посібниках, спрямовані на свідоме сприймання емоційно-образного змісту пісень, а також на формування в учнів вільного, самостійного мислення. Школярам пропонуються завдання, які дають можливість їм відстояти свою думку щодо інтерпретації змісту пісні, добирати до цього відповідні засоби виразного співу.

Навчальний посібник «Слухання музики на уроках

музичного мистецтва у загальноосвітніх класах загальноосвітніх шкіл» (автори: О. Дубовий, В. Лужний, Л. Харамбура, 2008 р.) містить методичні розробки художньо-педагогічного аналізу інструментальних творів, що вивчаються у 5-х класах [4]. Наприклад, при слуханні твору «Елізі» Л. Бетховена В. Лужний рекомендує у вступному слові вчителю пояснити стильові ознаки творчості німецького композитора Людвіга ван Бетховена, звернути увагу на те, що у бетховенських музичних образах можна відчуті і мужність, і ніжність моральних рис людини.

У методичних вказівках В. Лужний рекомендує різноманітні завдання за їх тематичною спрямованістю, методи та прийоми роботи, які відтворюють умови для досягнення цілісного уявлення у сприйманні емоційно-образного змісту музичних творів.

У посібнику вміщено переклади для баяна і фортепіано: «Елізі» Л. Бетховена, Фінал п'ятої симфонії А. Дворжака, «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт» Е. Гріга, «Жарт» Й. С. Баха, Мазурка Сі-бемоль мажор Ф. Шопена, Увертюра до опери «Руслан і Людмила» М. Глінки, Симфонія соль-мінор В. Моцарта, «Норвезький танець» Е. Гріга.

Отже, підручники В. Лужного практично віддзеркалюють зміст державної національної програми «Освіта» та навчальної програми «Музика». У них спостерігається логічний виклад навчальних тем по семестрах, тісний взаємозв'язок різних елементів музичного виховання (хоровий спів, музична грамота, слухання музики, імпровізація, рухи під музику). Тут раціонально використані актуальні форми і методи навчання, якими володіє сучасна музична педагогіка.

Список використаних джерел:

1. Лужний В. М. Методика викладання музики в 6 класі : метод. посіб. Київ: Музична Україна. 1975. 53 с.
2. Лужний В. М. Музична грамота в школі : метод. посіб. Київ: Музична Україна. 1977. 119 с.
3. Лужний В. М. Навчальна програма «Музика» для учнів 1-8-х класів середньої загальноосвітньої школи. Івано-Франківськ: Інститут післядипломної освіти. 1992. 35 с.
4. Лужний В. М. Слухання музики на уроках музичного мистецтва у 7-х класах загальноосвітніх шкіл. Кременець: Видавничий центр КОГПІ ім. Тараса Шевченка. 2008. 42 с.

РОЗВИТОК ЧУТТЯ РИТМУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ КОНЦЕПЦІЮ КАРЛА ОРФА

Музичний ритм завжди виражає емоційний зміст музичного твору. Чуття ритму має не тільки моторну природу, а й емоційну, в основі якої лежить сприйняття емоційної виразності музики. Розвивати чуття музичного ритму необхідно тільки музичними методами, особливо на початковому етапі музичного виховання дитини. Ритму не можна навчити, його можна розв'язати в людині як живу силу організму і всього біологічного життя. Саме з ритмічних вправ починається навчання, їх систематизація залежить від засад ритмічної організації та складності ритмічного рисунку.

Карл Орф зазначав, що елементарна музична грамотність необхідна кожному. Потрібно лише своєчасно обережно допомогти дитині зазирнути за двері, де живе класична музика. Лише тоді учні навчаться не лише слухати, а й чути. Виходячи із природної музикальності людини, педагог робить висновок, що першоджерелом музики є ритм і танець [4, с. 44].

Досить ефективним є використання музично-педагогічної системи Карла Орфа, яка з успіхом застосовується в багатьох країнах світу, адже в її основі лежить «принцип активного музикування» і «навчання в дії».

Дослідження музичного ритму знайшло своє відображення в працях видатних психологів – Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського; музикознавців та науковців – Ф. Колеси, П. Сокальського, К. Квітки, М. Гауптмана; науковців-теоретиків – Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, В. Цукермана, Ю. Тюліна, Г. Конюса, В. Холопової, А. Островського, Н. Гарбузова, І. Чижика, Т. Кравцова, Г. Рімана, Е. Курта, К. Штокгаузена; педагогічних дослідженнях О. Пчелинцевої, Г. Ципіна, В. Варакути; а практичне застосування – в методиках Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчитіса, Л. Баренбойма, К. Пігрова, Т. Тютюнникової та ін.

Аналіз досліджень з даної проблеми вказує на те, що проблема виховання чуття ритму є актуальною для педагогічної науки, а отже, потребує подальшої розробки. **Мета статті** полягає у розкритті методики розвитку чуття ритму за педагогічною концепцією Карла Орфа.

Німецький композитор Карл Орф розробив систему музичного виховання дітей, засновану на розвитку дитячої творчості. Створюючи свою музично-педагогічну концепцію, автор адресував її, перш за все, педагогам, які працюють з дітьми у сфері музичного виховання.

О. Леонтьєва пише, що основна мета системи Карла Орфа полягає у тому, щоб закласти міцний фундамент музикальності дитини, розвинути ритмічне чуття та музичний слух і допомогти дітям емоційно пережити й розуміти музику, вільно в ній орієнтуватися і творити. «Зусиллями К. Орфа і його співробітників створена концепція відродження природної музикальності людини, віднайдені раціональні організаційні форми для реалізації цієї концепції, відкриті та вдосконалені необхідні засоби втілення задуму»[3, с 334]. Новаторство педагога виявилось у продуманому використанні «елементарної музики», яка пов'язана з рухом, танцем і словом, яку потрібно створювати самому, включатися в неї не як слухача, а як учасника; вона здатна передавати значущий зміст і не є примітивним, другорядним мистецтвом.

Карл Орф вважав, що для дійового музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла припасти до живих джерел мистецтва, навчалася зі слова, ритму, руху творити музику. Тому він прагнув «вивести елементарну музику і елементарний танок з їх загального першоджерела». Діти навчаються підбирати до музики відповідні рухи або до елементарних форм руху і танцю відповідну музику.

Педагогічні здобутки К. Орфа знайшли відображення у п'ятитомній музичнопоетичній антології «Schulwerk» (Шульверк): «мій Шульверк і моя творчість – і те, і інше виходить з одного загального кореня, з ідеї musike – з'єднання слова, звуку і жести. Це – кредо моїх сценічних творів і в той же час основа Шульверка»[5, с. 41]. «Шульверк» прагне допомогти всім дітям, незалежно від ступеня обдарованості, оволодіти основами музичної мови. Досягти зазначених цілей у музично-виховній роботі можна лише у тому випадку, якщо почати з найпростішого.

Провідна ідея «Шульверка» – закласти фундамент музичності в дитині на основі імпровізації, створюючи власну музику, спрямовуючи її творчі пошуки на винахід, хай наївного і примітивного матеріалу, але власного. Якщо дитина перестрибує ступені розвитку, не створює музику, а тільки

копіює і інтерпретує почуте, не пізнає на досвіді, як формується музика, не створює власний матеріал, іншими словами, якщо у навчанні не відбувається зближення "композиторського і виконавського", – то тоді не вдається закласти у широкі маси дітей фундамент музичності, як наголошує Л. Виноградов [1, с. 160].

«Шульверк» К. Орфа – це «буквар елементарної музики». Записані п'єси не можна розглядати як витвори мистецтва, призначені для концертного виконання. Це – моделі для музикування та вивчення стилю елементарної імпровізації, що мають на меті збудити фантазію дитини. Нотні записи партитур більш за все слугують посібником для вчителя, а не нотами для точного відтворення дітьми. Запис моделей «Шульверку» показує лише шлях, пройти який необхідно самостійно педагогу і учням. Також вони розраховані не на особливо обдарованих, а на всіх дітей, адже у кожній партитурі можна знайти партію, що буде відповідати рівню розвитку музичних здібностей кожної дитини.

У них використовуються:

- мовні зразки, приповідки, дитячі римовані віршики, дитячий фольклор як основа для розвитку відчуття основних тривалостей нот, метру, фраз та розвитку вміння використовувати голос у широкому діапазоні висоти тону і динаміки;

- ритмічні та мелодійні «ostinato» – від найпростіших до надзвичайно складних – як акомпанемент до руху, співу та гри;

- природний спів дитини, як основи розвитку мелодійного відчуття й розуміння (починаючи з "низхідної" мінорної терції: соль – мі, або п'ятою – третьою сходінкою, або 5 – 3 – 1 поступово додаючи інші ноти пентатоніки);

- унікальні, спроектовані К. Орфом інструменти, що полегшують ознайомлення дитини з різними способами гри та допомагають їй глибше відчути ритм і мелодію – пентатоніка (особливо у початковому навчанні) для пісень і акомпанементу [4, с. 80].

Сам Карл Орф, обґрунтовуючи використання елементарного інструментарію, підкреслював, що оволодіння технікою гри на складних класичних інструментах мимоволі відволікає увагу дітей, відводить від музики, музикування, імпровізації, в той час як дитячий оркестр призначений для всіх без винятку дітей, а не лише для тих, хто спеціально підготовлений та музично обдарований [2, с. 45].

Різні примовки та словесні поєднання можна комбінувати у вигляді своєрідної поліфонії (одночасно говорити і плескати). Для прикладу:



Такі «ритмічні блоки» є основою початкового ритмічного навчання і можуть застосовуватися також у найрізноманітніших формах під час ігор та імпровізацій: плескання в долоні, комбінації ляскання, тактування рукою, тупотіння, клацання тощо.

Для формування у дітей ритмічного чуття, К Орф рекомендує застосовувати й ігрові прийоми. Гра «Відлуння»(повторення заданого ритму) повинна виконуватися не як повторення, а підхоплення і продовження початого ритму, який утверджується «в початковій формі творчості – повторенні» [5, с. 50].

Тому не можна допускати ніяких зупинок чи пауз для роздумів між показом плескань і їх повторенням. Рекомендується й учням давати можливість задавати ритм з тим, щоб підготувати вільну імпровізацію у формі вправ, в якій до заданого ритму створюється продовження (вчитель і учень міняються ролями: учень відтворює першу половину побудови, вчитель – відповідає).

Після того, як різні ритмічні побудови засвоєні в словесних вправах, плесканнях, притупах, лясканнях, клацаннях можна починати переносити їх на різні інструменти. Знайомі слова допомагають учням зрозуміти, яку із вивчених фігур треба відтворити. Наприклад, вчитель дає завдання: «На дерев'яному барабані відстукайте «лпа» або перший склад слова «соломка». Без особливого напруження відпрацьовуються синкоповані ритмічні побудови. Наприклад, перед учнями ставиться завдання – відмітити ударом тільки останній склад услові «яб-лу-ня», а на двох перших – промовчати. Діти внутрішньо відчують («промовляючи» про себе) першу частину такту і в такий спосіб усвідомлять саму суть синкопи – перенесення наголосу на слабку долю такту. Такий прийом – залишення проміжку в раніше зіграних частинах такту – Карл Орф рекомендує поширювати на

область форми і ритму (у широкому значенні цього слова). Паузи в таких випадках будуть сприйматися не як зупинка у звчанні музики, а як «ритмізоване мовчання», під час якого пульсація музики не припиняється. У спільному виконанні важко спочатку зберігати сталий темп – тут дієвий засіб, як радить Карл Орф, диригування: діти по черзі диригують граючою групою.

Після гри «Відлуння» і ритмічних доповнень К. Орф рекомендує переходити до цих же форм у мелодизованому вигляді, а потім до складання мелодичних побудов і ритмічних форм. Чисто ритмічна імпровізація на ударних інструментах без певної звуковисотності може служити підготовкою до ритмо-мелодичної імпровізації, або як самостійне музичне завдання. Навички в імпровізації формально замкнених фігур педагог радить виконувати у формі рондо, яке являє собою зміну теми (вона виконується всіма) і куплетів (імпровізуються «солістами» проміжні частини). Така імпровізація проводиться за допомогою плескань в долоні, ляскань, клацань, підключаються і маленькі ударні інструменти.

Карл Орф в посібнику «Шульверк» наче звертається до тих часів, коли музика існувала в єдності зі словом і рухом. Це спроба повернутися до гармонійного синтезу мови та руху як найважливішої праоснови музики, до її корінних витоків. Але Карла Орфа цікавила, звичайно, не історична реставрація давно забутого минулого, а нові підходи до музичного виховання, які б враховували інтереси, можливості і потреби дітей. Він пропонує поглянути на музичне виховання ширше, ніж просто на традиційне залучення дітей до виконання і слухання музики професійної традиції. Діти повинні не тільки слухати і відтворювати складену іншими музику, але і в першу чергу створювати і виконувати свою дитячу елементарну музику. Ось чому антологія К. Орфа називається «Шульверк» Музика для дітей».

Отже, ніяка наука, ніяка практика музикування не знайшла сьогодні заміни первинної стихії людської природної музичності, на якій виросла музична культура народів світу. Людина, що знову народжується, генетично несе в собі початки тієї самої музичної свідомості, на якій у далекому минулому виросла могутня стихія музичного фольклору. Відчуття елементарного ритму, потреба в періодичній повторності метроритмічних акцентів – важлива складова частина природної музичності. Ритм навіть стосовно інших

простих елементів музики первинний. Звідси, розвиток чуття ритму дітей на основі природної музичності у концепції Карла Орфа є надзвичайно цінним для становлення гармонійного розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Виноградов Л. Коллективное музицирование. Музыкальные занятия с детьми от пяти до десяти лет. СПб.: Образовательные проекты. 2008. 160 с.
2. Куришева Л. К. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа. Київ: ІСДОУ. 1994.
3. Леонтьева О. Карл Орф : монографія. Москва: Музыка. 1984. 334 с.
4. Орф К. Музыка для детей: рус. Версія: т.1. / сост. В.Жилин, О.Леонтьева. Челябинск: МРІ. 2008. 80 с.
5. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи. Система детского музыкального воспитания по системе Карла Орфа. Ленград: Музыка. 1970. 160 с. С. 41.

Вересюк Софія-Теодозія

КРЕМЕНЕЦЬКИЙ ТЕКСТ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СТРУКТУРА, ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вивчення топологічних текстів є однією із найактуальніших проблем сучасного літературознавства. Інтерес до дослідження образу міста виник у літературознавстві дещо пізніше, ніж у мистецтві, а саме у 70-х роках минулого століття. Така зацікавленість була зумовлена процесом інтенсивного вивчення специфіки тексту в теорії літератури.

Як відомо, вивчення топологічних текстів почалось із введення в науковий обіг поняття «міський текст» .

Міський текст – це своєрідна система зібрання текстів, об'єднаних топологічним параметром, призначена для детального та глибокого дослідження того чи іншого міста, не лише як архітектурного, а як і культурно-історичного осередку. Основоположні характеристики і особливості тексту були розвинуті в структуралістських концепціях Р. Барта, Ц. Тодорова, Ю. Крістевої, а також у працях представників московсько – татурської семиотичної школи. Теорія міських текстів була розроблена і успішно використана у працях таких вчених, як В. Абашев [1], Н. Анциферов [3], В. Топоров [11] тощо.

У 1984 році з'являється поняття «Петербурзький текст», автором якого є В.Топоров [11]. Дослідження вченого стали підґрунтям для актуалізації подальшого вивчення міських текстів.

В. Абашев, дослідник Пермського тексту російської літератури, здійснив спробу визначити «міський текст» як «місто як текст» (визначена система знаків і символів культури). «Формування локального (крайового, міського) тексту – закономірний наслідок і продукт історичної та культурної діяльності» [1]. У сучасному літературознавстві існує також велика кількість опису інших історичних міст, їх визначення у структурі міського тексту (празький, московський, кримський та інші).

Серед українських дослідників локативні тексти фігурують у працях таких вчених, як А. Оляндер (волинський текст) [9], В. Левицький (харківський текст) [7], О. Бровко (слобожанський текст) [4].

Мета статті – показати історію зображення міста Кременця у музиці. На основі музичної композиції «Пісні про Кременець» Г.Чернихівського та В.Сабрана показати високу культуру, історичне надбання та патріотичну любов до рідного міста, яке потребує вивчення та глибокого осмислення.

Як було вище зазначено, прикладами українського вживання поняття топологічного тексту є праці С. Андрусів [2], Л. Оляндер [9], О. Бровка [4] тощо. У 2010 році на світ з'являється книга Л. Оляндер «Волинський текст в українській та польській літературах XIX - XX століття». Для початку варто згадати, що вперше словосполучення Волинський текст вжито у статтях і дисертації Н. Плетенчук. Проте, Л. Оляндер, відома дослідниця говорить лише про Волинський текст У. Самчука, який є частиною загального Волинського тексту.

Інтерес до дослідження міських текстів пояснюється, передусім, зміною національної самосвідомості, осмислення міста не як архітектурного «локативу», а як категорії культури, символічного простору. Як бачимо, на сьогодні існує багато літератури по дослідженню міських текстів, визначення їхніх образів-топосів та характеристики міст на основі дослідження.

Проте, є міста, дослідження та аналіз яких можна здійснювати не лише на літературознавчому підґрунті, а й за допомогою музики. Зокрема, розглядаючи славнозвісне місто Кременець у структурі міського тексту, можна помітити те, що література про це місто вперше тлумачиться як єдина цілісність під назвою Кременецький текст у статтях «Кременецький текст як літературознавча проблема»; «Топос Кременецького цвинтаря та його літературні

версії»; «Юліуш Словацький як Genius loci Кременецького тексту» [12]. У працях вперше йдеться про роль залюбленого у це прекрасне місто Юліуша Словацького. Тобто, бачимо, що дослідження Кременця є новинкою і пріоритетним напрямком для подальшого вивчення .

«Кременецький текст – це сукупність усіх літературних жанрів, присвячених Кременцю і об'єднаних образом самого міста у структуровану цілісність» [12]. Це можна стверджувати тому, що завдяки своїй прадавній історії та заснуванню (1227 рік – перша літописна згадка про місто Кременець (першою назва – Крем'янець) , одне із найдавніших міст України), улюблене місто «Geniusa loci» (латинський крилатий вислів, що означає «геній місця», дух-покровитель) має право мати свою структуру, схему, а також головний елемент, котрий виступає основною складовою художнього світосприйняття і його об'єктивації – образ.

Образ – це також і важливий чинник формування уявлення про місто. Що ж стосується безпосередньо Кременця, то центральним образом міста є його міфообраз – сукупність міфічності, історичного ядра та вигаданих історій, яка формувалася протягом віків. Поняття «міфообраз» включає у себе палітру різноманітних якостей і характеристик міської культури, тому його доцільно та важливо застосовувати при дослідженні міського тексту. Центральним міфообразом у структурі Кременецького тексту є саме місто. А тому важливим постає процес виокремлення міфообразу Кременця. Образ міста завдячує своєму формуванню ще фольклорно-обрядовому періоду. Легенди, перекази, історії, складені на міфологічному підґрунті, але історично констатовані, подають нам, сучасникам, полотно із зображенням старого, могутнього, легендарного Кременця.

Найбільше легенд та міфів пов'язано з лютою, королевою, яка знушалася над місцевим населенням, жорстоко експлуатувала його. Цікавим для ознайомлення із постаттю міланської принцеси, королеви польської і великої княгині литовської є історичний роман-хроніка Г. Аудерської «Королева Бона. Дракон у гербі» [4].

Кременець, як було вищезазначено, виступає основним ядром, з якого розпочинається вивчення міста. Однак, для того, щоб краще дослідити цю географічну територію, усвідомити усю історичну суть, – необхідно займатися вивченням його прадавніх образів-топосів. Топос – це створений Ернстом Робертом Курциусом напрям, який досліджує світову літературу через історію повторюваних мотивів (загальних місць; наприклад, «золота доба», «книга природи» [6]. Найдавнішими топосами і персонажами

славетного міста є Кременець, Замкова гора, Дівочі скелі. Розглянемо ці топоси у музичній концепції.

Кременець

Кременець можна описувати за допомогою багатьох жанрів, адже мальовничі архітектурні споруди, зелені левади, «срібна» Ірва, дзвінки джерела, замок – це все надзвичайно гарний краєвид, який можна досліджувати та вивчати вічно.

Цікавим для розгляду у структурі Кременецького тексту є опис Кременця у музичному жанрі, а саме у пісні відомих митців, які внесли значний внесок у розвиток музики Кременеччини – Г. Чернихівського та В. Сабрана «Кременець мій» [17]. Г. Чернихівський – краєзнавець, історик, літературознавець, поет, редактор, журналіст. Людина, яка повернула рідному народу десятки імен, життя і творчість яких тісно пов'язана з благодатним краєм – Кременеччиною. Співзасновником «Пісні про Кременець» є композитор В. Сабран, який за допомогою вдало підібраних нот, зумів довершити літературний твір.

Важливим у музичній композиції Г. Чернихівського та В. Сабрана є узагальнений образ Кременця, який уособлює символ вічності, патріотизму авторів, їх палкої любові до Батьківщини та захоплення дивовижною красою міста:

*Знову над горами високо звився
білих пелюсток у травні рій,
В ніжне убрання врочисто одівся
вічний Кременець мій дорогий.*

Приспів:

*Кременець рідний, Кременець любий,
Кременець мій!
Синії гори, даль неозора,
Місто кохання і мрій.*

«В ніжне убрання врочисто одівся» – одягнувся у зелені левади, могутні синії гори, чисті джерела, прозору Ірву. «Місто кохання і мрій» – місто невмирущої любові Сигізмунда і Бони Сфорци, патріотичної любові поета до Батьківщини.

Уже з перших рядків пісні іде опис міста, а саме його могутніх гір. Автор використовує вдало підібрані епітети: «даль неозора», «синії гори», «зоряні ночі» (як образ – символ кохання), задля надання твору барвистості, словесної та музичної виразності.

Слід зауважити, що у пісні вказується і про розлуку з рідною домівкою:

*Стелиться дальня життєва дорога.
Помах прощальний шлють нам здалля*

*Місто чарівне- розлуки тривога-
Луки безмежні і чисті поля.*

Бачимо, що Г. Чернихівський любив по-справжньому свій рідний край, адже оспівав не тільки мальовничі краєвиди та історичну архітектуру Кременця, але й показав у цьому літературному творі біль розлуки з Батьківщиною та душевну тривогу,які слід розуміти не лише як особисті переживання автора, а як власні почуття кожного кременчанина.

Замкова гора(Замок)

Замкова гора – образ-топос, який виступає символом захисту. У пісні не є домінуючим, а лише підкреслює увесь кременецький колорит та виступає як абстрактне поняття «пам'ять»:

*Знову насняться нам зоряні ночі.
Спогади в юність знов полетять.
Гору Замкову і Скелі Дівочі
Будемо завжди ми пам'ятать.*

Тобто, корінні кременчани, а також туристи, приїхавши у це історичне місто назавжди відкладуть у себе в пам'яті як спогад, величну гору,яка свого часу була однією з найвеличніших, найзнаменитіших та найміцніших фортець усієї України, тоді ще Київської Русі. Не слід, звісно ж забувати, що, хоча, у «Пісні про Кременець» топос Замку – узагальнений, без чітких характеристик та деталізації, проте він є вічним символом захисту Крем'янця, кременецького населення та душею Бони Сфорци.

Дівочі скелі

Дівочі Скелі (інші назви – **Дівоча Гора, Дівочі Скелі**) – гора, скелі в Кременецьких горах, комплексна геологічна система в межах національного парку «Кременецькі гори». Розташована на північно-східній околиці міста Кременця [16].

У структурі Кременецького тексту у цій музичній концепції, топос Дівочі скелі виступає так само як і Замкова гора – без особливих деталей та конкретики.(те ж саме абстрактне поняття «пам'яті»):

*Знову насняться нам зоряні ночі.
Спогади в юність знов полетять.
Гору Замкову і Скелі Дівочі
Будемо завжди ми пам'ятать.*

Проте, спираючись на легенду, знання її мешканцями Кременця і охочими відвідувачами, усю красу й атмосферу гір, порослими дубом, сосною, грабом, кленом, липою, можна з впевненістю сказати, що вона захоплює дух своїм виглядом,

рідкісними і реліктовими рослинами, викликає позитивні, хвилюючі враження та бажання знову повернутися .

Гаврило Чернихівський – це митець з великої літери. Серед його доробку окрім музичних надбань є також дослідження про славетних людей, які перебували у Кременецькому краю: Т. Шевченка, М. Драгоманова, Л. Українку, О. Пчілку, М. Коцюбинського.

Т. Шевченко, зокрема, у Кременці цікавився освітньою діяльністю одного із засновників вищої Волинської гімназії Т. Чацького, котрого згодом шанобливо згадує у повісті «Варнак» [15]. У «Художнику» [14], описує польського історика і громадського діяча Лелевеля, який свого часу викладав у гімназії. До речі, 1922 року у Кременці коштами жителів міста було надруковано «Малий Кобзар». Про це нині свідчить меморіальна дошка по вулиці Словацького 1. « Коли стоїш посеред цього міста – забуваєш про все, зачаровуєшся п'янким ароматом лісів і повітря, споглядаєш міць Крем'янця через віки. Чого ще треба? » [13]. Шевченко із захопленням досліджував Кременець та визначні місця кременецької землі, але чому не записав ні однієї із легенд досліджуваного ним міста ,напевне,назавжди залишиться таємницею.

За словами М. Матвіюка [8], є відомості, що в Почаївській Свято – Успенській лаврі, Шевченко зустрівся з відомим польським скрипалем К. Ліпінським, який свого часу давав спільні концерти з Н. Паганіні. Слухаючи музику талановитого музиканта, Тарас Григорович отримував натхнення для написання літературних творів.

Музичний звук здавна об'єднував людей, даючи їм змогу зазирнути у неповторний світ казки. Гаврило Іванович – один із таких майстрів, який подарував цей світ читачеві та слухачеві. У «Пісні про Кременець» він вдало «заховав» усі образи міста у декілька строф, у яких оспівується з трепетом та ніжністю любов до рідного Кременця.

Безперечно, «Пісня про Кременець» – приклад ніжності, трепету до рідного краю. Проте без музичного оформлення, вона не звучала б так велично, у деякій мірі тривожно та повно. Талановитий композитор Василь Сабран за допомогою цього величного та незбагненого феномену – музики, додав різноманітну палітру фарб, якою змалював нам Кременець. Справді, усе музичне оформлення неначе призначене для тієї чи іншої строфи. У «Пісні про Кременець» музика показує почуття радості, любові, тривоги, з якими кожен із митців створювали цю

оду Кременцю.

Особиста бесіда із Василем Івановичем дала змогу зрозуміти, що надихнуло його музично оформити цей твір, адже літературних творів, присвячених Кременцю і до яких можна написати музику є багато.

Композитор розповів, що усе розпочалось із представленням йому Гаврилом Івановичем поетичної збірки «Серця клич» [10]. За словами Василя Івановича, він вибрав для себе саме цю пісню, тому що вона сподобалась йому літературним змістом, наповненістю та справжньою любов'ю до рідного краю. Митець зазначив, що змінив структуру пісні, перетворивши твір із чотирьох строф у дві строфи (стовпці), тому що під написану ним мелодію твір, об'єднаний таким чином, звучить краще, не втрачаючи свого смислового та змістовного наповнення. На створення музичного оформлення, згідно з розповіддю композитора, часу витратилось небагато. Написання відбулось легко, невимушено та швидко. Василь Іванович одразу відчув ритм, темп та розмір (6/8), від якого відштовхнувся під час написання мелодії, гармонізував твір (у музиці «гармонія» – закономірне поєднання тонів в одночасному звучанні (визначення: за Л. Ревуцьким)) та «пустив його на виконання у світ». Першими виконавцями «Пісні про Кременець» був вокально – аматорський ансамбль м. Кременець – «Калина». Пізніше, як розповідає митець, музичну посвяту рідному місту виконували: ансамбль Кременецької гімназії, вокальний ансамбль викладачів Кременецького Лісотехнічного коледжу, школи та інші заклади.

У Кременця є ще багато незвіданих та нерозгаданих таємниць. Прадавня історія манить до себе та змушує заглиблюватися у найпотаємніші куточки міста, вивчати його та знаходити відповіді на усі питання. Крем'янець та його спадщину потрібно вивчати усіма засобами: науковими та що не менш важливо – мистецькими. Слухати пісні про це місто, а, отже, сприймати їх звуковими рецепторами – це приємне заняття. Коли ми слухаємо, то у нашій уяві мимовільно виступає певний образ, силует, і ми намагаємось до нього щось дофантазувати. Тобто через знання, історичні факти поєднані з нашою уявою, яку музика стимулює, міфобраз Кременця нам легше уявити, коли ми слухаємо музику, занурюємось у ту давню, сиву історію, переживаючи усі почуття: любові, радості, патріотизму, тривоги, звияги.

Список використаних джерел:

1. Абашев В. В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XXст. Пермь: Издательство Пермского университета. 2000. 404 с.
2. Андрусів С. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. 2000.
3. Анциферов Н. П. «Непостежимый город...» Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. [сост. М. Б. Вербловская]. СПб.: Лениздат. 1991. 335 с.
4. Аудерська Г. Роман-хроніка «Королева Бона. Дракон у гербі».
5. Бровко О. О. Слобожанський текст Олеса Досвітнього. *Вісник Луганського національного університету*. Луганськ. 2010. Вип. 4 (191).
6. Курциус Е. Р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/kurzius>.
7. Левицький В. Паралітература та міський текст: від «київського романсу» до «слобідського шансону».
8. Матвійок М. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.radyvyliv.info/pro-perebuvannya-tarasa-shevchenka-v-kremenci-i-pochayevi.html>.
9. Оляндер Л. К. Волинський текст в українській та польській літературах (XIX-XX): монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. 236 с.
10. Слово про Кременець збірник / А. Ломакович, Г. Чернихівський, О. Василюшин, Т. Сеніна. Кременець: ВЦ КОГПІ ім. ТарасаШевченка. 2012. 450 с.
11. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы: СПб. : Искусство. 2003. 616 с.
12. Хохрякова І. П. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2408>
13. Шевченко Т. Г. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://litopys.org.ua/shevchenko/shev220.htm>.
14. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=790>.
15. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct>.
16. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/divozi_skeli/.
17. Поетична збірка «Серця клич». 1996. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zhnyborody.te.ua/index.php?optioncom_contentviewarticleid630:c_hernykhivskyu-havrylo-pisnyu-pro-kremenetscatid76litemid2017.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ ЗДОБУВАЧАМИ ОБРАЗОТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ще до початку розвитку суспільства здатність сприймати певні фізичні явища події тощо відіграло визначну роль у розвитку людства. В результаті сприймання формувалася образ, що включав в себе комплекс різних взаємопов'язаних відчуттів. Відомо, що поняття «образ», а в нашому випадку «художній образ» неможливий без таких процесів як: сприймання, відчуття, судження, уява та ін. Також визначається, що художній образ може виступати віддзеркаленням зображуваного предмета, події, виступати зображенням, символом, тощо. Поняття образ включає в себе досить широке поняття, що характеризує увесь спектр людського сприймання. Можна сказати, що воно має такий самий загальний зміст, як і поняття віддзеркалення результату, а поняття суб'єктивного образу виступає як поняття психічного відображення. Визначені зовнішні явища можуть стати для суб'єкта усвідомленою реальністю тільки завдяки образу. –

Розглядаючи історичний аспект сприймання художнього образу зазначимо, що концепція мистецтва набувала нових обрисів, зокрема в естетичній думці Німеччини XVII ст. формується філософська естетика, біля витоків якої стоїть творець «однієї з самих оригінальних і результативних філософських систем нового часу» – Г. Лейбніц.

Згідно положень теорії Лейбніца можна зробити висновок, що художник не завжди повністю, а лише частково усвідомлює те символічне навантаження, той художній образ, який він вклав в свою роботу, адже, напевно, неможливо прорахувати абсолютно всі деталі в роботі, які б постійно задовольняли і наповнювали художній твір ідеальним змістом, робили б його повністю досконалим.

Якщо поглянути на позиції художників, які безпосередньо створюють в своїх картинах «художні образи», передаючи таким чином свої емоції, думки, то можна відмітити декілька позицій щодо ролі і місця художника у створенні картини. Так Да Вінчі бачить в живописі «дзеркало для всіх видимих творінь природи», але не обмежує його завдання

лише зображенням «видимого». Тільки «Гарний живописець, – вважає він, – може писати дві головні речі: людину і її уявлення про душу. Перше – легко, друге – важко, так як воно повинно бути виражене рухами і жестами частин тіла»[3]. У порівнянні з іншими видами мистецтв Да Вінчі віддає перевагу живопису, пов'язуючи це з особливостями живописного зображення. Мистецтво повинно бути адекватною формою пізнання істини «дзеркалом», а не «ширмою» [3]. Да Вінчі однак не погоджується з концепцією натуралістичного копіювання, відводячи велику роль творчості та фантазії, про що свідчать його «фантастичні малюнки». Проте вони більше пов'язані з прагненням великого вченого епохи Відродження розкрити секрети природи. В образотворчому мистецтві поширена думка про те, що можливості художника пов'язані не тільки з тим що він бачить весь предмет повністю, в його характерних виразних чітких рисах, але і з тим, що він сприймає його відразу миттєво, даючи йому свою власну оцінку. Між художником і натурою немає посередника, окрім нього самого, і він в даному випадку виступає «журналістом», першоджерелом, яке несе свою правду глядачу, правду через образи, символи, форму і кольори. Поль Сезан, наприклад, мріяв бачити, ніби дитина, яка щойно народилась і це не просто фраза, це необхідність кожного художника бачити світ таким, яким до нього ніхто не бачив. Оперуючи відчуттями і емоціями на полотні, художник створює свою модель світосприйняття. Зокрема в психології вважається, що відчуття для художника у художній діяльності – це не просто служитель інтелекту, не тільки постачальники первинного матеріалу, в процесі творчості присутнє окрім відчуттів і візуальне мислення. У свою чергу, цілісне відзеркалення предмету вимагає виділення з усього комплексу ознаки, що сприймаються (колір, форму, вагу та ін.), основних провідних ознак з одночасним відволіканням (абстракцією) від неістотних. В той же час наступний етап сприймання вимагає об'єднання групи основних істотних ознак і порівняння сприйнятого комплексу ознак з колишніми знаннями про предмет, тобто в процесі сприймання бере участь і пам'ять. Повне сприймання предметів виникає як результат складної аналітико-синтетичної роботи, при якій виділяються одні (істотні) ознаки, гальмуються інші (неістотні). Ознаки, що сприймаються, об'єднуються в одне осмислене ціле. Тому швидкість пізнання або віддзеркалення об'єкту реального світу

багато в чому визначається тим, наскільки сприймання, як процес, активно (тобто наскільки активно йде віддзеркалення цього об'єкту).

Особливості емоційної сфери часто виділяють як особливу межу, що відрізняє «художників» від інших людей. Ще Ч. Ломброзо підкреслював «витончену і майже хворобливу чутливість» «геніїв»[5]. Емоційно насичене передбачення майбутнього твору, що супроводжується інтеграцією думок, відчуттів художника навколо єдиної ідеї, і дозволяє говорити про «емоції форми відчуттів» [5].

Розглядаючи уяву як комбінуючу функцію, Виготський зупиняє свою увагу на тому, що ці комбінації сковані, вони (особливо в художній творчості) підлеглі емоційному чиннику. «Емоція володіє здатністю підбирати враження, думки і образи, які співзвучні тому настрою, який володіє нами в дану хвилину» [5]. Окрім емоційної складової вважається, що художники при написанні картин використовують процеси мислення за Р. Арнхейм, поширена думка, що мислення, виходячи з потреби є неперцептивним процесом і повинно передувати створенню образу. Наприклад, Рембрандт спочатку інтелектуально роздумував над убогістю людського буття і лише потім вклав результати своїх роздумів в картини. Якщо вважати, що художники не думають у процесі художньої творчості, то потрібно зрозуміти, що основний спосіб, яким художник користується, щоб ознайомлюватися з проблемами існування, – це винахід і оцінка образів і маніпулювання ними. Коли такий образ досягає кінцевої стадії, художник сприймає в ньому результат свого візуального мислення. Іншими словами, витвір образотворчого мистецтва є не ілюстрацією до думок його автора, а кінцевим проявом самого мислення. Розглядаючи в данному контексті призначення мистецтва, можна впевнено сказати, що одна з основних функцій мистецтва – пізнавальна. Всі знання, які ми отримуємо про навколишню дійсність, надходять до нас через органи чуття, проте в тих образах, які виникають в нас завдяки зору, слуху або дотику, зовсім не просто дослідити, яка природа і функції об'єктів зовнішнього світу. Отже, сенсорне сприйняття не може обмежитися фіксацією образів, які сприймають органи чуття; воно повинне шукати структуру. По суті, сприймання і є ні що інше, як виявлення структури. Тобто, з яких елементів складається об'єкт і як вони пов'язані один з одним. Саме в результаті виявлення структури на світ з'являється картина

або скульптура. Витвір мистецтва – це очищена, збільшена і виразна копія об'єкту, породжена сприйняттям художника. Крім відчуттів в процесі сприйняття задіяний і попередній досвід, процеси осмислення того, що сприймається, тобто в процесі сприйняття неодмінно включаються психічні процеси ще більш високого рівня, такі як пам'ять і мислення. Тому сприймання часто називають перцептивною системою людини. Дослідження психофізіологів показують, що сприймання є дуже складним процесом, що вимагає значної аналітико-синтетичної роботи. Тобто, одержувана нами інформація про об'єкти і явища навколишнього нас світу жодною мірою не є результатом простого роздратування органів чуття і доведення до кори мозку збудження від периферичних сприймаючих органів. В процесі сприйняття завжди включені рухові компоненти. Тому сприйняття правильніше всього означати як сприймаючу (перцептивну) діяльність суб'єкта. Результатом цієї діяльності є цілісне уявлення про предмет, з яким ми стикаємося в реальному житті. Схожі моменти підкреслює В. П. Зінченко, роздумуючи про перспективи дослідження сприймання в контексті вивчення особистості в цілому. Він говорить, що сприйманню властивий не закінчений, виражений у всіх деталях образ об'єкта, а фрагментарний, і не зовсім повний. Матеріально зафіксоване віддзеркалення такого способу бачення можна знайти в творах імпресіоністів, що акцентують увагу на окремих фрагментах, враженнях [2].

Так, в образотворчому мистецтві художній образ – один з найважливіших термінів *естетики* та *мистецтвознавства*, що слугує для позначення зв'язку між дійсністю і *мистецтвом* та найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому; специфічна, властива мистецтву *форма* відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне, що виникає у *творчому процесі митця* і втілюється в *матеріальній формі*. У художньому образі *узагальнюються* різноманітні сторони явищ *діяльності* за принципом «загальне в єдиному». Однак, на відміну від наукових образів та понять, котрі узагальнюють явища навколишнього світу в *абстрактних знаках* та *символах* (цифри, формули, закони), у художньому образі загальні властивості та якості окремих явищ виражаються через особисте, неповторне, суб'єктивне *сприймання* та

переживання митця. Тому художній образ завжди конкретний, суб'єктивний, *унікальний* та емоційний (упереджений)»[3].

В основу даного дослідження була покладена гіпотеза про те, що ступінь сприймання художнього образу студентами 1,2,3,4 курсу обумовлений як індивідуально-психологічними характеристиками особистості, так і базою знань які студент отримує впродовж навчання, які збільшуються від першого до шостого року навчання в результаті, як практичної, так і теоретичної діяльності індивіда. В нашій роботі планується дослідити сприймання художнього образу студентами, так як формування художнього образу відіграє чи не основну роль у формуванні професійних навиків, творчого осмислення і інтерпретації буденних образів в художній твір. В якості стимульного матеріалу для дослідження використовувались репродукції картин художників, які відбирались за певними критеріями задля чистоти експерименту. А саме картини обирались серед робіт художників, оскільки художник при написанні карти закладає в неї композицію, ритм, колір і інші складові, які необхідні для оцінки у сприйманні художнього твору. Малюнки відбирались без зображень, які б могли викликають певну асоціацію, з будь-яким явищем, подією тощо. Картини підбирались таким чином, щоб вони були незнайомі опитуваним, для уникнення упередженого ставлення до роботи. Роботи легко читались і були правильно композиційно побудовані. Для проведення експерименту було відібрано 10 різних репродукцій, виконаних в відмінній кольоровій гамі розміром 10X15см. Роботи на репродукціях розміщувались як горизонтально так і вертикально. В експерименті брали участь 72 здобувачі віком від 17 і до 30 років (8 чол. і 64 жін. статі). Згідно інструкції, досліджуваний на базі власних критерій оцінки художнього твору мав оцінити по п'ятибальній шкалі (-2-1 0 1 2) показані роботи. Питання звучало так «В якій з робіт, на вашу думку, художник якнайдаліше втілює свій творчий задум». Питання було побудовано саме таким чином, щоб уникнути упередженого ставлення до робіт, і для того, щоб не нав'язувати певні критерії оцінювання. За результатами дослідження було вираховано середню оцінку кожної з десяти робіт для першого, другого, третього, четвертого і шостого курсу. Аналізуючи результати анкетування зауважимо, що починаючи з першого і закінчуючи шостим курсом, спостерігається тенденція збільшення середнього балу (по

десяти картинами). Причому на шостому курсі середній бал по деяким роботам є набагато вищим ніж середній бал 1-4курсу. Зокрема це стосується робіт № 3,4,7. Також слід зазначити, що роботи №1 і в деякій мірі 10 оцінені шостим курсом найнижчими оцінками. Тенденцію до збільшення середнього балу можемо пояснити рівнем професійної майстерності, яка постійно починаючи від першого курсу і аж до четвертого, в результаті мистецького спрямування навчання, а саме систематичного виконання навчальних постановок з малюнку, живопису, композиції та інших дисциплін, в результаті яких студент сам працює над створенням свого художнього образу, виконуючи те чи інше завдання, постійно зростає. Відповідно до вищезазначеного студент створює зображення як спосіб матеріалізації зорового образу дійсності, що оточує його. Створення цього художнього образу, як в процесі навчання так і у подальшому творчому житті вимагає певних знань критеріїв оцінювання, які, можна сказати, напрямую залежать від рівня майстерності певного індивіда. Враховуючи наведені нами аргументи ми згрупували перший і другий курс, третій та четвертий. Вирахувавши середній бал на першому і другому курсах та на третьому і четвертому, вдалось виявити певну тенденцію, а саме зростання середньої оцінки робіт між 1-2та 3-4 приблизно на 0,2 бала, що показує сталу тенденцію аналізу художнього твору в сторону збільшення, і, що підтверджує висунуту нами гіпотезу про певну позитивну динаміку сприймання художнього образу студентами.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження визначається чітка залежність професійної майстерності індивіда від сприймання ним художнього образу.

Список використаних джерел:

1. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика: СПб., Речь, 2005. 203 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства: Москва: «Искусство», 1986. 573 с.
3. Мигунов А. С. Художественный образ: Эстетический анализ: Москва «Издательство Московского университета», 1980. 96 с.
4. Пасічний А. М. Енциклопедичний, ілюстрований тлумачний словник-довідник: Одеса: 2005. 508 с.
5. Радугин А. Естетика учебное пособие: Москва: «Центр», 2000. 240 с.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ І РОЗВИТОК ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ В УКРАЇНСЬКОМУ НАРОДНОМУ МИСТЕЦТВІ

Постановка та актуальність проблеми. Ми зустрічаємося з народним живописом у вигляді настінних розписів житла чи господарських споруд; живопис олійними фарбами здавна широко застосовувався для оздоблення хатніх меблів (мисничків, скринь), дерев'яного посуду; фарбами розписувалася кругла дерев'яна скульптура. Окремі з цих видів народного живопису відносяться до декоративно-прикладного мистецтва, оскільки вони покликані оздоблювати речі утилітарного призначення. Але в настінних хатніх розписах утилітарність відходить на другий план або й зовсім зникає. Першорядного значення набуває естетичний бік [12, с. 6].

Зародження українського народного живопису відноситься до тих часів, коли почала формуватися українська народність. У рукописних книгах XIV—XVI ст. вже є чимало кольорових заставок, ініціалів, кінцівок з мотивами, що зустрічаються у пізніших українських народних вишивках і в керамічному або різьбленому орнаменті [6, с. 6].

Значно більше дійшло до нас творів народного живопису – різноманітних декоративних розписів, що датуються другою половиною XVIII ст.

Традиції декоративного живопису в сучасному українському народному мистецтві досліджують автори альбому «Музей українського народного декоративного мистецтва» – А. В'ялець, Л. С. Білоус, С. Яценко [9, с. 45-56]. Аналіз декоративних розписів предметів вжитку та житла українців як своєрідного феномену народної творчості, проведений українськими дослідниками-мистецтвознавцями Г. Скрипник, Н. Студенець, І. Бариш-Тищенко [7, 8].

Український народний декоративний живопис у дореволюційний період розвивався у вигляді розписів круглої дерев'яної скульптури, меблів і дерев'яних речей хатнього вжитку, настінних розписів житла і надвірних господарчих споруд. Доля кожного з цих видів народного декоративного живопису далеко не однакова.

До нашого часу дійшло чимало дерев'яних фігур, що майже до кінця XVIII ст. прикрашали іконостаси в церквах. У багатьох місцях, особливо в селах, такі фігури були

розмальовані олійними фарбами. Подібні розписи зникли на початку минулого століття, коли Синод постановив зняти з церков усі скульптурні зображення святих, вбачаючи в них прояв впливу католицизму на православну церкву. Проте фарбовані дерев'яні скульптури продовжували залишатися в народному побуті й у XIX ст. у вигляді різьблених вуликів, що зображували Зосиму та Саватія – патронів бджільництва. У південній, степовій частині України зустрічались вулики-довбанки у вигляді голови козака з оселедцем або цілої сидячої постаті [12, с. 8].

Широкого розповсюдження в селянському побуті дістали розписи олійними фарбами дверей, віконниць та меблів. Звичайно ці розписи мали орнаментально-декоративний характер.

Особливо цікаві розписи скринь, які в селянських родинах були своєрідними реліквіями, що передавались з покоління в покоління. У хаті скриня стояла в світлиці на самому видному місці й мала свідчити про достаток родини.

Форми скринь та характер їх розпису дають змогу майже безпомилково визначити, з якої саме місцевості походить та чи інша скриня.

Розписи скринь XIX — початку XX ст. відзначаються яскраво виявленими місцевими рисами.

Скрині західних областей України відрізняються від скринь наддніпрянських. Вони більш масивні й розписані переважно дрібним орнаментом, закомпонованим у декоративні рамки, що мають відкреслювати форму скрині. Подекуди орнамент, вживаний у розписах скринь Львівщини, близький до орнаменту місцевих хатніх розписів або малюнків на вибійках. Інші скрині західних районів Львівщини за характером розписів наближаються до польського народного декоративного живопису. Гуцульські скрині подібні до столів, їх декоровано контурним геометричним орнаментом, у межах якого площини розмальовано коричневою, вохристою, чорною, іноді білою фарбами. Тут фарби лише допомагають виявленню різьбленого орнаменту.

Великого поширення в народному побуті дістав розписний дерев'яний посуд, вірніше, дерев'яні тарілки для хліба, які мали круглу або овальну форму. У XVIII ст. їх вирізували вручну, а з кінця XIX – виточували на токарному верстаті. Святкові тарілки мали вибагливу форму – квадратну з врізаними кутками (півкруглими або у вигляді видовжених

пелюстків). Глибина тарілок невелика і по всіх областях України майже однакова. Форма тарілки обумовлювала і композицію розпису. У найдавніших тарілках головна частина орнаментальної композиції заповнювала всю середню площину, а довкола, на вільних місцях, вмальовувалися додаткові дрібніші орнаментальні мотиви. У пізніших розписах тарілок став обов'язковим орнамент вінця, урівноважений з центральною частиною декору. За колоритом розписи тарілок подібні до розписів скринь і мають такі ж самі локальні ознаки. За сюжетом – це переважно квіткові орнаменти, композиції з птахами серед квітів і ягід, а ще частіше – зображення риби, ножа, виделки, зелених огірків і т. ін. Такі тарілки мали прикрашати святковий стіл, а в будні – виставлялись на мисничку для окраси хати.

У XVIII – на початку XIX ст. досить поширено було розписування олійними фарбами у різні кольори різьблених деталей саней і возів. Пізніше задки на санях і возах стали прикрашувати прямими і кривими кольоровими смугами різної товщини по рівній площині дошки.

До 1911 року відносяться розписні сани з Уманщини, де елементи геометричного різьбленого контурного орнаменту поєднуються з квітковим. Центром окремого розпису тут є вирізана під циркуль шестипелюсткова розетка, довкола якої компонується гілочки з ягодами і з традиційним рослинним мотивом, що зветься «вилочи» і вживається в настінних розписах, в кераміці й вишивці. Тут є також розписи, в яких поруч з геометричним і рослинним орнаментом фігурують зображення риб, птахів і коней. Зі зміною форм господарювання на селі та з появою автотранспорту цей вид розписів поступово зникає, а на перший план виходять інші різновиди розписів [9, с.9].

Останнім часом спостерігається повернення народних майстрів до розписів дерев'яних тарілок, зроблених на токарному верстаті. Розписуються вони безпосередньо по дереву олійними фарбами, а зверху покриваються прозорим лаком, завдяки чому краще виявляється фактура дерева, дзвінкшими по кольору і більш тривкими стають і самі розписи. Тарілки ці призначені прикрашати інтер'єр.

У другій половині XIX ст. настінні сюжетні розписи поступово зникають. На зміну їм приходять декоративні, переважно орнаментальні настінні розписи. У цей час поширюється пофарбування зовнішніх стін хати та

господарчих споруд у різні кольори крейдою з домішкою синьки або зеленої фарби, обмазування стінок жовтими глинами різних тонів, підведення призьби червоною глиною або глиною з домішкою сажі. На початку ХХ ст. цей прийом декорування стає обов'язковим для сільської архітектури центральної смуги України. За допомогою такого пофарбування житлові та надвірні господарчі споруди пов'язувалися в єдиний архітектурний ансамбль, підкреслювалися конструктивні особливості кожної будівлі та функціональне призначення її окремих елементів [8, с.10].

Основними елементами зовнішніх розписів хат та господарчих будівель є орнаментальна смуга під стріхою вздовж чільної стіни, орнаментальне облямування довкола дверей і вікон на чільній стіні, в окремих місцевостях – зображення квітів на простінках між вікнами. У деяких районах (особливо на Уманщині) поширено декорування і причілкової стіни: у тій її частині, де вона межує з чільною стіною, малюються кольорові вертикальні смуги та рослинні мотиви. У нових сільських будинках на Вінниччині, Черкащині, Одещині та ряді інших місцевостей орнаментуються і пілястри.

Розписи всередині хат, звичайно, значно багатші та різноманітніші, ніж зовнішні. Основним місцем розписів є комин. Друге місце займає запільна стіна, де композиція розписів наближається до килима. Розписується також сволок, простінки між вікнами на чільній стіні, іноді розмальовується фризом смуга над вікнами по обох стінках – чільній та причілковій. На Вінниччині, Одещині й Дніпропетровщині розмальовують не лише печі, а й грубки. В окремих місцевостях можна побачити розпис стелі в тому місці, де підвішується лампа, а подекуди розмальовують орнаментом і пічну заслонку.

Розглядаючи всі ці розписи, не можна не помітити, що їх композиція чітко обумовлена місцем, яке вони заповнюють. Одні з них побудовані на зображенні великої квітки, довкола якої компонуються дрібні орнаментальні мотиви (такі розписи переважають на комині), інші – за принципом «бігунця», горизонтального для фриза та для сволока і вертикального для пілястр, дверей і вікон. До третьої групи належать розписи, побудовані за принципом килимової композиції з перевагою тієї схеми, де в центрі вміщено велику квітку та всю композицію обведено орнаментальною рамкою; до четвертої – розпис типу «шпалери».

Проте, які не різні за композицією орнаментальні розписи різних частин хати, обумовлені суто конструктивними вимогами, в стильовому відношенні вони складають єдине ціле. У цій стильовій цілості знаходять свій яскравий вияв і творча індивідуальність того чи іншого народного майстра, і характерні риси розписів певної місцевості.

Локальні особливості настінних розписів досить легко простежити і на матеріалі дореволюційного часу, хоч він і невеликий за кількістю. Так, зроблені К. Широцьким у 1904-1912 роках на Хмельниччині та Вінниччині кальки з розписів являють собою зразки подільського рослинного орнаменту. Вони вражають не тільки декоративністю композиційного вирішення, не тільки гармонійністю та легкістю кольорів, а й великим розміром кожного орнаменту (до метра заввишки) [10, с. 15].

Настінні розписи в кожній місцевості теж мають свої особливості. Так, у розписах Хмельниччини переважає рослинний, дещо геометризований крупний орнамент в біло-червоно-коричневій гамі на темно-сірому або чорному тлі. Розписи Вінниччини характеризуються значно більшою складністю орнаментальної композиції, більшою різноманітністю мотивів; вони легші за рисунком, що має тонкіші контури. Виконано їх не на темному (як на Хмельниччині), а переважно на сірому середньої інтенсивності тлі, що дає змогу використовувати білу фарбу як колір. Розписи Вінниччини у напрямі з заходу на південний схід стають більш тендітними, а тло яснішає.

Орнаментальний мотив «квіти у вазоні» характерний для всієї Уманщини. Проте і тут можна виділити два напрямки. Один з них пов'язується з розписами села Городецького, які виконуються на яскраво підсиненому тлі в стриманій, холоднуватій гамі, де також переважає синій колір; другий – з розписами села Дмитрушки, в яких переважають коричневий, жовтий та зелений кольори, а тло завжди біле. Звичайно, якісь відхилення можна зустріти в кожному селі, але це вже пов'язане з індивідуальною манерою того чи іншого майстра.

У післявоєнний час у зв'язку зі значною перебудовою житлового фонду на селі спостерігається процес дальшого розвитку і композиційного ускладнення настінних розписів, які дістають поширення в районах, де вони раніше майже не зустрічались.

Дослідження, проведені в останні роки, підтвердили

пряму залежність композиції розписів від конструкції житлової чи господарчої споруди. Орнаментальне декорування пілястр, панелей, стін довкола дверей та вікон, міжвіконних простінків, рогу причілкової стіни має свої особливості, що обумовлені функцією кожного із згаданих елементів споруди. Проте всі ці окремі розписи, взяті разом, складають єдиний декоративний ансамбль. Декор як всього ансамблю, так і його окремих частин повністю відповідає стильовим ознакам місцевих розписів.

Ще багатшими стали розписи хатнього інтер'єра. Центром таких композицій, звичайно, залишається розпис печі, якому підпорядковується оздоблення всіх інших частин хати – арки, що з'єднує піч з грубкою, самої грубки, стін і стелі. Особливою складністю та багатством відрізняються розписи інтер'єрів, зроблені в післявоєнні роки на Вінниччині (с. Сказинці), на Уманщині (с. Берестовець) та на Одещині – в селах Оленівка, Перельоти та Мирони. В них вдало враховано масштаби деталей архітектури та різні плани: крупні динамічні «бігунці» з квітами покривають арку, що ділить хату на дві половини, значно дрібніший орнамент на комині варистої печі [12, с. 16].

Народне декоративне мистецтво охоплює сферу знань матеріалознавства, несе віковичний досвід відбору для праці добротних, міцних матеріалів із цілющими для здоров'я людини властивостями, піддатливо-зручних для практичної діяльності. Воно, безсумнівно, ґрунтується на релігійно-духовних традиціях і висвітлює естетичні вподобання, звичаєво-обрядові, етично-моральні переконання й розглядається як важлива самотутня, комплексно-життєва, доладно створена матеріально-духовна цілісність, що гідно виконує численні функції: духовно-мистецьку, світоглядно-пізнавальну, виховну, естетичну, комунікаційно-інформативну, практично-навчальну та ін.

У звітній доповіді на II з'їзді Національної спілки майстрів народного мистецтва України (27 жовтня 2000 р.) її голова В. Прядко зазначив, що «...народне мистецтво, як вияв справжньої масової культури автентичного походження, непоборне явище суспільної свідомості, це національна оборона людських душ і високих ідеалів проти засилля і бездуховності сучасної модернової масової культури, яку в ім'я інтеграції виливають на нас десятки телеканалів, пропагуючи під гаслом демократії культ жорстокості, насилля, стрілянини...

Я вірю, що високі моральні якості громадянина України можна виховати шляхом прищеплення молоді світлих ідеалів краси і добра, які культивуються нашим народним мистецтвом» [12, с. 2].

Тернопільський осередок НСМНМУ створено в 1993 р. В даний час в його складі є 55 майстрів, з яких 34 – члени осередку, 21 – атестовані на майстра народного мистецтва. Майстри працюють в галузях вишивки, різьблення, гончарства, ткацтва, писанкарства, плетіння з природних матеріалів, витинанки, малярства, декоративного розпису, іконопису, художньої обробки металу тощо.

Традиційне народне мистецтво завжди достойно представляло Україну в світі. Гідними завжди були і майстри народної творчості Тернопільщини. Вже майже десять років підряд щороку Національна спілка майстрів народного мистецтва України проводить Всеукраїнські виставки-конкурси народного мистецтва під назвою «Кращий твір року», на які представляються твори народних майстрів зі всіх регіонів України, зокрема декоративні зображення в різних техніках виконання.

Таким чином, ми дослідили традиційні види декоративного живопису загалом по всій Україні, спираючись більше на старовинне народне мистецтво. І, як ми бачимо, ці традиції українського народного мистецтва відроджують і розвивають народні майстри і професійні художники сьогодення. В даному напрямку дослідження можна продовжувати пошуки характерних особливостей декоративного живопису різних регіонів України, конкретизуючи більш детально один чи кілька видів.

Список використаних джерел:

1. Антонович Є. А. Скорочений курс історії українського мистецтва. Народознавчі зошити. 1995. № 5.

2. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Народне мистецтво – невід’ємна складова частина матеріально-духовної, художньої культури. Декоративно-прикладне мистецтво: Навч. посіб. Львів. 1993.

3. Археологія та стародавня історія України. Київ. 1992.

4. Бариш-Тищенко І. А. Основні тенденції сучасного традиційного народного і аматорського декоративно-ужиткового мистецтва. Український центр культурних досліджень 1994-2012 рр. Київ. 2012.

5. Будзан А. Ф. Яворівські мальовані скрині. НТЕ. 1968. №5. С.49-53.
6. Добрянська І. О. Хатні розписи українців Західних Карпат. Матеріали з етнографії та художнього промислу. вип. 1. Київ. 1954.
7. Журнал «Народне мистецтво. Кращий твір року 2010». Київ. 2010.
8. Журнал «Народне мистецтво. Кращий твір року 2011». Київ. 2011.
9. Історія декоративного мистецтва України: гол. ред. Г. Скрипник. ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ. 2011. 512 с.
10. Кара-Васильєва Т. В. Декоративне мистецтво України початку ХХ ст. Формування національного стилю. Зап. Наук. т-ва імені Т. Шевченка. 2004.
11. Музей українського народного декоративного мистецтва: альбом/ авт. А. Ф. Вялець, Л. С. Білоус; фото М. К. Андрєєва. Київ: Мистецтво, 2009. 352 с.
12. Пожоджук Д. Міжнародний фестиваль-етноеволуція «Великдень у Космачі». Гуцульський край. 2007. № 53.
13. Прядко В. М. Звітна доповідь на ІІ з'їзді Національної спілки майстрів народного мистецтва України 27 жовтня 2000 р. Народне мистецтво. 2000. № 3–4.
14. Роготченко О. Сьогоднішнє мистецтво здалека і зблизка. Українське мистецтво. 2003. № 1.
15. Самойлович В. П. Новые народные приемы декоративного убранства в архитектуре сельского жилища Украинской ССР. Журн. «Советская этнография», Москва, 1957.
16. Селівачов М. Р. Сучасне мистецтво і народна творчість / Народне мистецтво. 1999. № 3–4.
17. Селівачов М. Р. Домінантні мотиви української народної орнаментики (кінець ХІХ – ХХ ст.). НТЕ. 1990. №2. С.73.
18. Селівачов М. Р. Українська народна орнаментика. ХІХ – ХХ століття (іконографія, номінація, стилістика, типологія): Дис. д-ра мистецтв. Рукопис. Київ. 1996. С.220.
19. Селівачов М. Р. Традиційне й особистісне у мистецтві. Колективне дослідження за матеріалами Четвертих Гончарівських читань. УЦНК «Музей Івана Гончара». Київ, 2002. С.233-242.
20. Смолій Ю. Сучасне народне мистецтво України: народність без берегів. Українське мистецтво. 2002. № 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Атаманчук Світлана Володимирівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Булда М. В., кандидат мистецтвознавства, доцент*).

Балбус Тетяна Анатоліївна, заслужений майстер народної творчості України, доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Вересюк Софія-Теодозія Миколаївна, студентка педагогічного коледжу Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Найчук Н. П., викладач-методист педагогічного коледжу Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*).

Вознюк Тетяна Анатоліївна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Булда М. В., кандидат мистецтвознавства, доцент*).

Гусарук Юлія Миколаївна, студентка факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Афанасенко А. М., старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*).

Король Катерина Леонідівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Шинкаренко А. І., кандидат педагогічних наук, доцент*).

Кот Іванна Миколаївна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Шинкаренко А. І., кандидат педагогічних наук, доцент*).

Кухарська Софія Валеріївна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Гринчук І. П., кандидат педагогічних наук, доцент*).

Левицький Павло, магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Дем'янчук О. Н., доктор педагогічних*

наук, професор).

Лясковська Вікторія Вікторівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Швидків М. Л., доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання).

Мельничук Олександр Петрович, магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Гринчук І. П., кандидат педагогічних наук, доцент).

Найчук Надія Петрівна, викладач-методист педагогічного коледжу Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Павлович Олена Вікторівна, асистент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Паляниця Ірина Михайлівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Яремко Б. І., кандидат мистецтвознавства, професор).

Панфілова Олександра Георгіївна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик його викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Петрочук Тетяна Василівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Соляр Л. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання КОГПА ім. Тараса Шевченка).

Пилипчук Євген Миколайович, магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Швидків М. Л., доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання).

Пуцик Ольга Ананіївна, асистент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Розмариновська Юлія Миколаївна, магістрантка Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. (Науковий керівник: Булда М. В., кандидат мистецтвознавства, доцент).

Савчук Богдан Федорович, магістрант Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Булда М. В., кандидат мистецтвознавства, доцент*).

Салюк Євгенія Юрїївна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник Шинкаренко А. І., кандидат педагогічних наук, доцент*).

Синенький Дмитро Володимирович, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Соляр Лариса Віталаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Ткачук Мар'яна Сергїївна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Яремко Б. І., кандидат мистецтвознавства, професор*).

Шматковський Вадим Олександрович, магістр Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Легкун О. Г., кандидат мистецтвознавства, доцент*).

Шуляк Марія Михайлівна, магістрантка Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. (*Науковий керівник: Дем'янчук О. Н., доктор педагогічних наук, професор*).

Яскевич Валерій Миколайович, асистент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Збірник матеріалів науково-методичного семінару
За загальною редакцією І. В. Ратинська, Л. В. Соляр

Підписано до друку 18.04.2019 р.
Формат 60×90/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офісний. Друк PRINT.
Ум. друк. арк. 7,44
Тираж 50 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від
13.03.2018 р.