

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

Головний редактор:

Ніколаї Г. Ю. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Члени редакційної колегії:

Dariusz W. Skalski – доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер, професор, Академія фізичного виховання і спорту ім. Є. Снядецького (Польща)

Marcin Gierczyk – доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки, Сілезький університет в Катовіце (Польща)

Melanie Wald-Fuhrmann – професор, директор кафедри музики, Інститут емпіричної естетики Макса Планка (Німеччина)

Reda Jacynė – доктор соціальних наук, приват-професор, Клайпедський університет (Литва)

Бермудес Д. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики спорту, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Білова Н. К. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету музичної та хореографічної освіти, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Благова Т. О. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Бондар Є. М. – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри хорового диригування, Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової

Каплієнко-Ілюк Ю. В. – доктор мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Кьон Н. Г. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії музики і вокалу, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мартинюк А. К. – доктор педагогічних наук, кандидат мистецтвознавства, доцент, професор кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Мозгальова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Никифоров А. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Овсяннікова-Трель О. А. – доктор мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри історії музики та музичної етнографії, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової

Овчаренко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, Криворізький державний педагогічний університет

Тарасенко А. А. – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри теорії і методики декоративноприкладного мистецтва та графіки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тарасенко О. А. – доктор мистецтвознавства, професор, Заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри образотворчого мистецтва, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Чеботаренко О. В. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецтвознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, Криворізький державний педагогічний університет

Чистякова І. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Шип С. В. – доктор мистецтвознавства, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
протокол № 6 від 29 грудня 2022 року**

Науковий журнал «Південноукраїнські мистецькі студії» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
(серія KB № 25300-15240P від 02.11.2022 р.)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl

ISSN 2786-8079 (print)
ISSN 2786-8087 (online)

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, 2022

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

M. A. Boichenko, M. V. Akalovic Internationalization of pianists training in Austrian higher art education institutions.....	5
Dariusz W. Skalski, N. V. Tsyhanovska, B. A. Vynogradskyi, N. W. Semenova Modelowanie umiejętności nauczyciela kultury fizycznej a edukacja zdrowotna.....	9
Ewa Zeliński, Bernard Motylewski, Piotr Furman Pacjent „sportowiec” z bólem w szpitalnym oddziale ratunkowym.....	14
М. О. Федорець Загальна музична освіта України: розвиток в умовах інтеграції до європейського культурного простору.....	21
І. О. Хмелевська Художньо-пізнавальна функціональність метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти.....	27

РОЗДІЛ 2. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА

Л. О. Касьяненко Класифікація фортепіанних штрихів як теоретичний інструмент освоєння піанізму.....	33
А. М. Никифоров Одеський період у житті та творчості Никанора Онацького.....	43
С. В. Шип, В. Г. Мельниченко Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки.....	48

CONTENTS

SECTION 1. CURRENT ISSUES OF ART PEDAGOGY

M. A. Boichenko, M. V. Akalovic Internationalization of pianists training in Austrian higher art education institutions.....	5
Dariusz W. Skalski, N. V. Tsyhanovska, B. A. Vynogradskyi, N. W. Semenova Simulation of the skills of the teacher of physical culture and sanitary education.....	9
Ewa Zeliński, Bernard Motylewski, Piotr Furman Patient “athlete” with pain in the emergency department of the hospital.....	14
M. O. Fedorets General music education in Ukraine: development in conditions of integration to the European cultural space.....	21
I. O. Khmelevska Artistic and cognitive functionality of metacognitive domains of integral competence of future specialists music and choreographic education.....	27

SECTION 2. MODERN STUDIES IN ART AREA

L. O. Kasianenko Classification of piano strokes as a theoretical tool for mastering pianism.....	33
A. M. Nykyforov Odessa’s period in life and the creativity of Nikanor Onatsky.....	43
S. V. Shyp, V. H. Melnychenko Creative skills in music and possibilities of their formation with modern electronic techniques.....	48

РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Maryna Anatoliivna Boichenko
Maryna Viacheslavivna Akalovic

Internationalization of pianists training in Austrian higher art education institutions

UDC 378.1(436)
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.1>

Maryna Anatoliivna Boichenko
DSc in Education, Professor,
Head of Pedagogy Department
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0000-0002-0543-8832
Researcher ID: B-8776-2019
Scopus Author ID: 57222965555

Maryna Viacheslavivna Akalovic
Graduate Student
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0009-0007-3128-3452

The article highlights Austrian experience of internationalizing pianists training in higher art education institutions. The results of the study are achieved through the sequential solution of a number of questions: What is the essence of pianists training internationalization? What practices are introduced by Austrian higher art education institutions to internationalize pianists training? Literature review enabled determining the essence of the phenomenon under investigation which we consider, following H. De Wit, as an "intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society".

The article considers trends and risks of higher art education internationalization (preference to internationalization abroad and devaluing internationalization at home; fragmentation and marginalization of internationalization policies; involving a small, elite subset of students and faculty rather than providing global and intercultural outcomes for all; predominance of economic motivations embodied in various rankings; inconsistency of international dimensions of education, research, and service to society) and at the same time on the example of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna provides overview of the best practices to cope with these challenges: providing equal opportunities for internationalizing education, research and performance (namely piano performance) at home and abroad; implementing holistic internationalization policies; involving all those interested in mobility programs with respect to equality and diversity; coordination of international dimensions of education, research and music performance, etc.

Given the fact that experience of internationalizing higher art education, in particular pianists training, of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna, can be implemented by Ukrainian higher education institutions, the further studies will be focused on developing guidelines for implementing best Austrian experience in the practice of Ukrainian higher art education institutions.

Key words: higher art education, music education, pianists training, internationalization, Austria.

Introduction. Modern processes of globalization and internationalization affect all fields of social life, in particular higher art education. These processes have changed its goals, priorities, practical consequences and expected results. Internationalization has become an important factor of integrating educational systems into the global and European higher education and research areas; promoting intercultural communication and partnership relations between states, as well as between subjects (institutional and individual) of educational and scientific activity; improving education and research quality.

In Ukraine, internationalization of higher education received an active impetus during the martial law, when thanks to the support of international partners, new opportunities for the development of the specified process have opened up. At the same time, in the field of domestic higher art education, even among stakeholders, there is no unanimity in understanding of the imperative importance of this process, its multidimensional content and principles of implementation and intensification, relevant to the requirements of the time. In order to solve this problem, it is expedient to learn the international

experience of higher art education internationalization. In this context deserves attention the corresponding Austrian experience.

Literature review. Various aspects of higher education internationalization have become the issue of research interest of such foreign scientists as F. Aw (2017), U. Brandenburg & H. De Wit (2011), H. De Wit & F. Hunter (2015), A. Kertz-Welzel (2015; 2018; 2021), J. Knight (2011; 2012), Y. Turner & S. Robson (2008) and others. Most of the above-mentioned scientists focus on the theory of internationalization, its relation to globalization. At the same time, A. Kertz-Welzel focuses on the issues of music education internationalization. In particular, in her work "Internationalization, Hegemony, and Diversity: In Search of a New Vision for the Global Music Education Community" (2021) the author conducts critical analysis of the phenomenon under investigation and considers internationalization of culturally sensitive music education as a "task for the global music education community" (Kertz-Welzel, 2021).

The review of literary sources has shown lack of researchers' attention to the content and procedural aspects of higher art education internationalization,

in particular pianists training, which requires further scientific investigations in this direction.

Purpose of Article. The article aims at highlighting Austrian experience of internationalizing pianists training in higher art education institutions. To achieve the aim, the following research questions were put: What is the essence of pianists training internationalization? What practices are introduced by Austrian higher art education institutions to internationalize pianists training?

Research Methods. The study involved the use of a number of theoretical research methods: analysis, synthesis, comparison, generalization of scientists' views regarding various aspects of the raised problem; literature review – enabled determining the essence of the phenomenon under investigation; the structural-logical method – made it possible to highlight the content and procedural features of pianists training internationalization in higher art education institutions of Austria, particularly in the International Academy of Music and Performing Arts Vienna.

Results & Discussion. Internationalization of higher education, according to the famous education internationalization theorist H. De Wit, is an “intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” (De Wit & Hunter, 2015, p. 3).

The main trends of higher education internationalization for the last 30 years were determined by H. De Wit as follows:

- giving preference to internationalization abroad and devaluing internationalization at home;
- fragmentation and marginalization of internationalization policies;
- involving a small, elite subset of students and faculty rather than providing global and intercultural outcomes for all;
- predominance of economic motivations embodied in various rankings (national, regional, global, etc.);
- inconsistency of international dimensions of such core higher education functions as education, research, and service to society;
- initiated “from the bottom”, by higher education institutions;
- the issue of a particular strategic concern among developed economies (De Wit, 2020).

J. Knight (2011; 2012), considering internationalization as a “process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education” warns about its risks and possible negative consequences:

- the threat of brain drain for developing countries or countries with a low standard of living;

- the race for international qualifications gives rise to the phenomenon of fictitious certificates of higher education institutions, multiple certificates from the double degree programs, etc.;

- excessive dependence of higher education institutions of some countries on the income received from foreign students' fees leads to a decrease in academic standards and the growth of “visa factory programs”;

- increasing commercialization of cross-border franchising and twinning programs threatens higher education relevance and quality in some regions of the world (Knight, 2012).

As we have already mentioned, in order to improve internationalization strategies in Ukrainian higher art education institutions, the best practices of international higher art education institutions, namely Austrian, should be studied and creatively implemented.

In this context, the activity of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna can be considered as one of such examples. This higher art education institution (HAEI) is an autonomous music academy specializing in such areas as jazz, popular music, as well as various types of applied media music, music theater and classical music. The distinctive feature of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna is the dynamic international environment, which involves more than 60 % of students from different countries outside Austria (*AMP ERASMUS+ Policy Statement*).

The curriculum in the Academy focuses on teaching and research to advance the fields of art, music education and music production. Students' involvement in international cooperation and participation in the institutionally supported art projects allow them to take the first steps in successful career development. These professionally oriented events are also aimed at training a competitive specialist on the global and European music market. International cooperation is implemented through the involvement of teachers in the international art and media space, as well as the activities of the famous art space Viennese Gasometers and in particular the Music City Gasometer. In addition, the International Academy of Music and Performing Arts Vienna encourages interdisciplinary cooperation with local companies in the fields of music, performing arts and other types of musical creativity. Thanks to the international recognition of Gasometers as centers of musical activity, there is a constant expansion of the boundaries of the musicians' professional training, particularly pianists, through the integration of related artistic disciplines.

The International Academy of Music and Performing Arts Vienna builds its activity on the basis of:

- communicability and interdisciplinarity in music education, which integrates artistic practice, theory and research;

- openness and stimulation of interest in everything new;
- individuality, internationality and innovativeness;
- permanent cooperation of students and teachers;
- respect for the cultural diversity of students and teachers.

In this context internationalization has the following manifestations:

- international networking and partnership;
- students and staff mobility;
- internationalization at home;
- language learning programs (*AMP ERASMUS+ Policy Statement*).

The considered higher art education institution actively cooperates with a number of partner conservatories, commercial enterprises and other institutions. It encourages participation of both Austrian and international teachers in the Erasmus+ programs throughout the whole Europe. Within these programs international students from all over the world come to International Academy of Music and Performing Arts Vienna in order to enrich their academic experience. The objectives of the HAEI's international cooperation are aligned with European educational strategies, particularly internationalization of courses, ensuring higher education quality, cooperation with non-education institutions in graduates' employment (*Friedrich Gulda School of Music Wien. Mobility Within the ERASMUS+ Programme*).

In 2017 and 2021 International Academy of Music and Performing Arts Vienna received Erasmus Charter for Higher Education (ECHE), which enables higher education institutions provide learning mobility opportunities within Erasmus+ international cooperation activities (*Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. Erasmus Charter for Higher Education*).

It should be emphasized that the HAEI provides both outgoing and incoming mobility opportunities. Within the outgoing mobility students can study abroad for 1 or 2 semesters or complete an internship for at least 2 months. Teaching and research staff can participate in training programs or teach visiting courses abroad.

Consequently, outgoing students have an opportunity to receive financial grant as well as be admitted at a partner institution without additional entrance examination (*Friedrich Gulda School of Music Wien. Erasmus Outgoing Student*). The list of partner institutions, available at the HAEI's website, includes: Academy of Music, Dance and Fine Arts "PROF. ASEN DIAMANDIEV" (Plovdiv, Bulgaria), University of Tartu/Tartu Ülikool (Tartu, Estonia), University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy (Helsinki, Finland), Conservatorio Nicola Sala di Benevento (Benevento, Italy), Conservatorio Statale di Musica L. D'Annunzio (Pescara, Italy), Conservatorio Giuseppe Tartini (Italy, Trieste), ESAME - Escola

Superior de Musica, Artes e Espectaculo do Porto (Porto, Portugal), Universitatea Nationala de Arte "George Enescu" din Iasi (Iasi, Rumania), University of Gothenburg, Academy of Music and Drama (Gothenburg, Sweden), Nişantaşı Üniversitesi (Istanbul, Turkey) (*Friedrich Gulda School of Music Wien. Erasmus Partner Institutions*).

Besides, International Academy of Music and Performing Arts Vienna (since the 2022/2023 academic year it has been renamed into Friedrich Gulda School of Music Wien) receives students and teachers from abroad. In order to participate in mobility programs international students have to provide a number of documents: a nomination from home university; completed application form; at least 3 recordings of their audition repertoire (audio/video) attached to the application form; a preliminary learning agreement (*Friedrich Gulda School of Music Wien. Erasmus Incoming Student*).

Conclusions. Having analyzed the internationalization policy of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna, we can conclude that this higher art education institution, in particular pianists training, demonstrates the case of coping with challenges arising within the boundaries of the identified by H. De Wit trends, namely: providing equal opportunities for internationalizing education, research and performance (namely piano performance) at home and abroad; implementing holistic internationalization policies; involving all those interested in mobility programs with respect to equality and diversity; coordination of international dimensions of education, research and music performance, etc.

The experience of internationalizing higher art education, in particular pianists training, of the International Academy of Music and Performing Arts Vienna, can be implemented by Ukrainian higher education institutions. Therefore, in our further studies we will focus on developing guidelines for implementing best Austrian experience in the practice of Ukrainian higher art education institutions.

REFERENCES

- AMP ERASMUS+ Policy Statement*. Retrieved from: file:///D:/Downloads/Telegram%20Desktop/AMP%20ERASMUS%20Policy%20Statement_0.pdf.
- Aw, F. (2017). Foreword. In H. de Wit (Ed.), *The globalization of internationalization*, (pp. xxi-xxiii). New York: Routledge.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17. Retrieved from: http://www.che.de/downloads/IHE_no_62_Winter_2011.pdf.
- DeWit, H. (2011). Globalization and internationalization of higher education. *Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 241-248.
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3. Retrieved from: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9073>.

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>.

Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. *Erasmus Charter for Higher Education*. Retrieved from: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/erasmus-charter-for-higher-education>.

Friedrich Gulda School of Music Wien. *Erasmus Outgoing Student*. Retrieved from: <https://gulda-school-of-music.com/en/international/erasmus/student-outgoing>.

Friedrich Gulda School of Music Wien. *Erasmus Partner Institutions*. Retrieved from: <https://gulda-school-of-music.com/en/international/erasmus/partner-institutions>.

Friedrich Gulda School of Music Wien. *Erasmus Incoming Student*. Retrieved from: <https://gulda-school-of-music.com/en/international/erasmus/student-incoming>.

Friedrich Gulda School of Music Wien. *Mobility Within the ERASMUS+ Programme*. Retrieved from: <https://gulda-school-of-music.com/en/international/erasmus-overview>.

Kertz-Welzel, A. (2015). Lessons from elsewhere? Comparative music education in times of globalization. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 48-66.

Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A framework*. Bloomington: Indiana University Press.

Kertz-Welzel, A. (2021). Internationalization, Hegemony, and Diversity: In Search of a New Vision for the Global Music Education Community. In: Kallio, A.A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K., Sæther, E. (eds), *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol 29. Springer, Cham. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_14.

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14-15. Retrieved from: http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf.

Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 4-5. Retrieved from: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8644/7776>.

Turner, Y., & Robson, S. (2008). *Internationalizing the university*. London: Continuum.

Інтернаціоналізація професійної підготовки піаністів в австрійських закладах вищої мистецької освіти

Марина Анатоліївна Бойченко
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
ORCID: 0000-0002-0543-8832
Researcher ID: B-8776-2019
Scopus Author ID: 57222965555

Марина В'ячеславівна Акалович
магістрант,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
ORCID: 0009-0007-3128-3452

У статті висвітлено австрійський досвід інтернаціоналізації професійної підготовки піаністів у закладах вищої мистецької освіти. Результати дослідження були досягнуті шляхом послідовного вирішення низки питань: У чому полягає сутність інтернаціоналізації професійної підготовки піаністів? Які практики запроваджують австрійські заклади вищої мистецької освіти для інтернаціоналізації професійної підготовки піаністів? Огляд літератури дозволив визначити сутність досліджуваного феномену, яке ми розглядаємо, слідом за Х. Де Вітом, як «цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в мету, функції та надання послуг у галузі післясередньої освіти задля підвищення якості освіти та наукових досліджень для всіх здобувачів і співробітників, а також зробити вагомий внесок у розвиток суспільства».

У статті розглянуто тенденції та ризики інтернаціоналізації вищої мистецької освіти (перевага інтернаціоналізації за кордоном і девальвація інтернаціоналізації вдома; фрагментація та маргіналізація політики інтернаціоналізації; залучення невеликої елітної підгрупи студентів і викладачів, замість забезпечення глобальних міжкультурних результатів для всіх; домінування економічної мотивації, втіленої в різноманітних рейтингах, неузгодженості міжнародних вимірів освіти, наукових досліджень і служіння суспільству) і водночас на прикладі Міжнародної академії музики та виконавських мистецтв у Відні надає огляд найкращих практик подолання означених викликів: забезпечення рівних можливостей для інтернаціоналізації освіти, дослідження та виконавської діяльності (а саме фортепіанного виконавства) вдома та за кордоном; упровадження цілісної політики інтернаціоналізації; залучення всіх, хто зацікавлений у програмах мобільності на засадах рівності та поваги до різноманітності; координація міжнародних вимірів освіти, дослідження та музичного виконавства тощо.

Ураховуючи той факт, що досвід інтернаціоналізації вищої мистецької освіти, зокрема професійної підготовки піаністів, Міжнародної академії музики та виконавських мистецтв Відня, може бути впроваджений українськими закладами вищої освіти, подальші наукові розвідки будуть зосереджені на розробці методичних рекомендацій щодо впровадження кращого австрійського досвіду в практику українських закладів вищої мистецької освіти.

Ключові слова: вища мистецька освіта, музична освіта, підготовка піаністів, інтернаціоналізація, Австрія.

Dariusz W. Skalski
 Nataliia Vasyliivna Tsyhanovska
 Bogdan Anatolijowycz Vynogradskyi
 Natalia Wasyliivna Semenova

Modelowanie umiejętności nauczyciela kultury fizycznej a edukacja zdrowotna

UDC 37.013
 DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.2>

Dariusz W. Skalski
 Doktor nauk pedagogicznych,
 Kandydat nauk o kulturze fizycznej,
 Profesor, Inżynier
 Akademia Wychowania Fizycznego
 i Sportu
 im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku;
 Lwowski Państwowy Uniwersytet Kultury
 Fizycznej
 im. Iwana Boberskiego
 ORCID: 0000-0003-3280-3724

Nataliia Vasyliivna Tsyhanovska
 kierownik Katedry Kultury Fizycznej
 i Zdrowia
 Charkowska Państwowa Akademia
 Kultury
 ORCID: 0000-0001-8168-4245

Bogdan Anatolijowycz Vynogradskyi
 Doktor nauk o wychowaniu fizycznym
 i sporcie, profesor,
 kierownik Katedry Strzelectwa i Sportów
 Technicznych
 Lwowski Państwowy Uniwersytet Kultury
 Fizycznej im. Iwana Boberskiego
 ORCID: 0000-0002-4417-2811

Natalia Wasyliivna Semenova
 Kandydat nauk o wychowaniu
 fizycznym i sporcie,
 profesor nadzwyczajny w Katedrze Teorii
 i Metod Kultury Fizycznej
 Lwowski Państwowy Uniwersytet Kultury
 Fizycznej im. Iwana Boberskiego

Profesjonalizm jest jedną z tych cech pracownika, której najbardziej pożądamy pracodawcy. Zaczynając karierę zawodową, większość osób sama planuje jak najbardziej profesjonalnie wykonywać obowiązki na swoim stanowisku. Każdy zawód ma własne wymogi dotyczące fachowości. W naukach społecznych pod pojęciem profesji rozumie się zawody, które wymagają długotrwałego przygotowania, w tym konieczności odbycia studiów wyższych, często także stażu zawodowego. Profesjonalizm pracownika jest już jednak szerszym zagadnieniem. Chociaż te określenia mogą brzmieć górnolotnie, to właściwie wykonywaniu każdej, nawet najprostszej, pracy może towarzyszyć poczucie misji. Jeżeli chcemy uchodzić za profesjonalnego pracownika, to powinniśmy mieć świadomość, po co wykonujemy swoją pracę i co chcemy w niej osiągnąć. Jeżeli chcemy uchodzić za profesjonalnego pracownika, to powinniśmy mieć świadomość, po co wykonujemy swoją pracę i co chcemy w niej osiągnąć. W życiu zawodowym w jakimś sensie zawsze służymy innym ludziom, dlatego powinno nam zależeć na wykonywaniu zadań jak najlepiej. Wtedy będziemy mieli większe poczucie satysfakcji z pracy, a nawet spełnienia zawodowego. Poszczególne profesje wymagają specjalistycznej wiedzy i właściwych sobie umiejętności. Część z nich człowiek przyswaja sobie automatycznie wraz ze stażem pracy. Dla wykonywania wielu zawodów konieczne jest uzyskanie licencji. Później poziom prezentowany przez pracownika rzadko bywa odgórnie sprawdzany. Prawdziwy profesjonalizm wymaga jednak samodzielnego dbania o podwyższanie kwalifikacji, przy czym nie oznacza to, że profesjonalistą jest tylko ten przedstawiciel danego zawodu, który wszystko wie. Ci najlepsi stanowią elitę, ale pozostali również mogą być uznani za fachowych pracowników. Ci najlepsi stanowią elitę, ale pozostali również mogą być uznani za fachowych pracowników dlatego profesjonalizm to docenienie tego, co się wie i pokora przed tym, czego się jeszcze nie wie. Niektóre miejsca pracy charakteryzuje konkretny katalog zachowań właściwych i niewłaściwych. W przypadku pracowników kultury fizycznej wypracowana została etyka zawodowa. Nauczyciel wychowania fizycznego jako doradca młodzieży od spraw zdrowia, sprawności i estetyki ciała, a zarazem wzór osobowy do naśladowania, musi być wiarygodny i atrakcyjny.
Słowa kluczowe: nauczyciel, kariera zawodowa, profesja, kultura fizyczna, wiedza specjalistyczna.

Wprowadzenie

Edukacja zdrowotna jest to proces dydaktyczno-wychowawczy, którego celem jest wyposażenie uczniów w elementarną wiedzę z zakresu postaw wobec zdrowia i umiejętności życiowych zdobywanych poprzez doświadczenie, refleksje i dyskusje [1, 2]. Edukacja zdrowotna jest częścią edukacji o sobie i świecie. Powinna być obecna na co dzień w życiu i doświadczeniach dziecka przez cały okres, a potem przez całe dalsze życie, które niesie nowe problemy i potrzeby. Nie zastąpią tego długotrwałego procesu okresowe akcje, konkursy, pogadanki (choć są one potrzebne do stymulowania zainteresowania zdrowiem) ani nawet odrębny przedmiot nauczania. Tak rozumiana edukacja zdrowotna to powszechny dostęp dzieci i młodzieży do wiedzy o zdrowiu poprzez

jej codzienne praktykowanie [3]. To z kolei stanowi poważne wyzwanie dla nauczyciela wychowania fizycznego i jego umiejętności realizacji „strych” zagadnień po nowemu. Po nowemu to znaczy w oparciu o aktywizujące metody nauczania i poza salą gimnastyczną. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego podkreśla, iż ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna realizowana przez nauczycieli wielu przedmiotów. Dotyczy to przede wszystkim realizacji podstawowych zadań szkoły w dziedzinie wychowania zdrowotnego, do których należy zaliczyć: kształtowanie nawyków higieniczno-zdrowotnych, wychowanie w zasadach bezpieczeństwa osobistego i zbiorowego, ochrona zdrowia psychicznego, walka z nałogami, zapobieganie chorobom zakaźnym [4, 5]. Zadania te zostały wplecione w poszczególne

etapy edukacyjne z zachowaniem podstawowych zasad kształcenia, odnoszących się do praktyki z procesu nauczania edukacji zdrowotnej. Nauczyciel w procesie dydaktycznym winien uwzględniać założenia, możliwości i potrzeby realizacji wszystkich zasad kształcenia, gdyż formułują one dyrektywy, które czynią ten proces bardziej efektywnym. Właściwe zrozumienie procesu kształcenia, stosowanie nowoczesnych metod i form dydaktycznych, jak też wykorzystywanie środków technicznych oraz realizowanie zasad dydaktycznych to warunki skuteczności kształcenia. Można więc odnaleźć w nowej podstawie programowej wymagania dydaktyczne zawierające się w blokach tematycznych:

- *szkoła podstawowa*: dbałość o ciało, bezpieczeństwo oraz zdrowie i choroba.

- *szkoły ponadpodstawowe*: aktywność fizyczna, rozwój fizyczny w okresie dojrzewania i młodości, dbałość o ciało, bezpieczeństwo i choroby, zdrowie i dbałość o zdrowie oraz zdrowie psychospołeczne, umiejętności życiowe [6].

W pierwszym i drugim etapie edukacyjnym treści edukacji zdrowotnej realizowane są w ramach wychowania fizycznego. Ważną rzeczą jest zatem zrozumienie, że edukacja zdrowotna wymaga od nauczyciela wychowania fizycznego właściwego podejścia dydaktycznego i pedagogicznego. Trudność nauczania wiąże się przede wszystkim ze zmianą sytuacji dydaktycznej, której znamioną cechą jest operowanie innymi niż dotychczas metodami i formami organizacyjnymi.

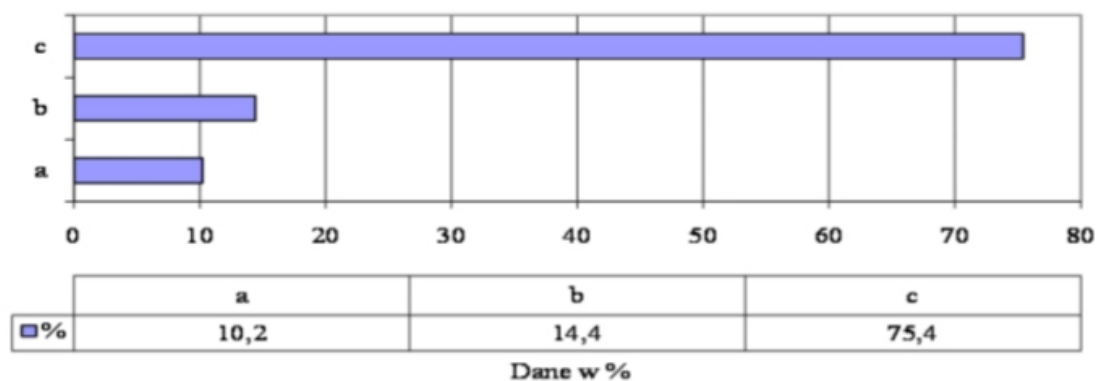
Uważamy, że powyższe spostrzeżenia są tylko próbą uporządkowania i wyjaśnienia podstawowych problemów związanych z obszarem edukacji zdrowotnej. Rozwijając orientację pedagogiczną, związaną z wdrażaniem nowego bloku z zakresu wychowania fizycznego [7]. Zbyt często nauczyciele zapominają, że edukacja zdrowotna to także obszar kształtowania zdrowia psychospołecznego. Jest to

zgodne z koncepcją J. Krawańskiego, który określa, iż cele edukacji zdrowotnej to: umiejętność identyfikacji własnych potrzeb zdrowotnych, dostrzeganie potrzeb zdrowotnych rodziny oraz środowiska, umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji na rzecz zdrowia wobec siebie i otoczenia [8]. W naszym odczuciu niedostrzeganie przez nauczycieli wychowania fizycznego obszaru umiejętności życiowych w kontekście edukacji zdrowotnej jest ukształtowane poprzez doświadczenia zdobyte w czasie studiów. W programach uczelni wyższych często nie występuje wyodrębniony przedmiot – edukacja zdrowotna. W związku z powyższym zaistniała luka edukacyjną mogą uzupełnić ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz uczelnie wyższe, tworząc system studiów podyplomowych i warsztatów metodycznych z zakresu edukacji zdrowotnej. Nasuwa się więc pytanie, dlaczego tak ważne jest rozwijanie umiejętności życiowych? Otóż efektem programów rozwijania umiejętności życiowych jest lepsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole. Poprawa relacji uczniowie – nauczyciele, zmniejszenie absencji szkolnej, zwiększenie u uczniów wiary w siebie, większa satysfakcja uczniów ze szkoły, a nauczycieli z pracy [9].

Modelowanie umiejętności nauczyciela

Miernikami skuteczności kształtowania zagadnień zdrowia psychospołecznego są:

- modelowanie umiejętności przez nauczycieli,
- tworzenie w klasie klimatu sprzyjającego rozwojowi uczniów, umożliwiającego praktykowanie i doskonalenie umiejętności społecznych i osobistych,
- wykorzystywanie w procesie edukacji metod aktywizujących, obserwowanie zachowań innych, przekazywanie informacji zdrowotnych, uczenia się przez doświadczenie we wspierającym się środowisku, metod pracy grupowej, edukacji rówieśniczej i możliwości tworzenia przez uczniów własnych praktycznych projektów [10].



Rysunek 1. Realizacja edukacji zdrowotnej w nowej podstawie programowej

Źródło: Krawański A., *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*. [w:] B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001 [7].

Objaśnienia odpowiedzi:

- a) jako przekaz wiadomości i umiejętności podczas zajęć wychowania fizycznego,
- b) jako interdyscyplinarny przekaz wiadomości i umiejętności,
- c) jako przekaz wiadomości i umiejętności w systemie klasowo – lekcyjnym.

W zdecydowanej większości (75,4%) respondenci określają realizację edukacji zdrowotnej jako przekaz wiadomości i umiejętności w systemie klasowo – lekcyjnym. A przecież edukacja zdrowotna nowej podstawie programowej to również integracja treści z zakresu zdrowia realizowana na wielu przedmiotach [11, 13]. Takie rozwiązanie w zakresie wdrażania edukacji zdrowotnej ma wiele pozytywnych aspektów, mianowicie:

- realizacja treści edukacji zdrowotnej odbywa się w ramach godzin poszczególnych przedmiotów,
- konkretne osoby są odpowiedzialne za realizację konkretnych treści,
- wszyscy uczniowie realizują całą podstawę programową (z wyjątkiem etyki i wychowania do życia w rodzinie),
- treści z zakresu edukacji zdrowotnej będą reprezentowane na egzaminach zewnętrznych,
- język wymagań ułatwia realizację treści, ponieważ dokładnie wiadomo jakimi wiadomościami i umiejętnościami powinien wykazać się uczeń po zakończeniu kolejnych etapów edukacyjnych [11, 14].

Aby w pełni być profesjonalnym pracownikiem kultury fizycznej należy:

- rozumieć kulturę fizyczną i proces wychowania,
- opanować warsztat wychowania fizycznego,
- stać się wzorem do naśladowania.

Oznacza to, że powinien on w zakresie wiedzy i rozumienia:

- posiadać wszechstronną wiedzę o rozwoju człowieka, jego uwarunkowaniach i możliwościach sterowania nim,
- rozumieć sens i rolę kultury fizycznej w życiu człowieka,
- posiadać wiedzę o prawidłowościach działania w zakresie kultury fizycznej:

W zakresie umiejętności:

- ✓ umieć sterować rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym jednostek i grup społecznych,
- ✓ umieć sterować procesem wychowania fizycznego,
- ✓ umieć prowadzić zajęcia z higieny i nauki o człowieku oraz z wychowania zdrowotnego,

W zakresie wartości (bycia):

- ✓ być wzorowym obywatelem,
- ✓ być wzorowym nauczycielem,
- ✓ być wzorowym nauczycielem – specjalistą wychowania fizycznego, czyli wzorowo odgrywać podstawowe zawodowe role: żywego wzoru kultury fizycznej, wychowawcy opiekuna, dydaktyka nowatora, społecznika – krzewiciela kultury fizycznej [12].

W kulturze fizycznej przez długi czas funkcjonowały i nadal są aktualne takie zasady nauczania jak: świadomość i aktywność, pogładowość, systematyczność, dostępność, trwałość [10]. Zostały one przyswojone przez teorię i metodykę wychowania fizycznego z pedagogiki, a ściślej mówiąc, jej wyspecjalizowanej gałęzi, dydaktyki ogólnej. Profesjonalny pracownik kultury fizycznej prowadzi zawsze racjonalny, zgodny z zasadami kultury fizycznej tryb życia. Jest pogodny, kulturalny, koleżeński, przyjacielski oraz niesie pomoc słabszym. Jako wychowawca i opiekun jest doradcą i przyjacielem młodzieży, jej powiernikiem. Najwięcej troski i uwagi poświęca jednostkom najbardziej tej pomocy potrzebującym, a więc uczniom słabym pod względem fizycznym i motorycznym, dzieciom mającym trudności w adaptacji społecznej, dzieciom z grup dyspanseryjnych itp. Profesja wyżej wymienionego pracownika polega również na tym, iż prowadzi zajęcia zawsze zgodnie z zasadami kształcenia i wychowania. Kształtuje postawy i umiejętności sprzyjające zgodnemu współżyciu i współpracy z innymi ludźmi przez wzorowo demonstrowaną wobec uczniów postawę podnoszenia oraz rozwijania innych. Jest zawsze uczciwy i sprawiedliwy oraz prowadzi zasadę ciągłej edukacji stosuje w stosunku do siebie, to znaczy doskonali się przez całe życie w swoim zawodzie i doskonali swoją osobowość. Poszukuje twórczo swojej własnej efektywnej strategii kształcenia i wychowania. Pracownik kultury fizycznej – społecznik i krzewiciel kultury fizycznej współpracują ze środowiskiem w różnych dziedzinach życia społeczno – kulturalnego, dba o sprzęt, rozbudowuje boiska i urządzenia sportowe oraz rekreacyjne. Także wzorowo organizuje imprezy rekreacyjne i sportowe oraz pełni funkcje sędziowskie na zawodach sportowych [15]. Nauczyciel musi chcieć nauczyć i być przejętym tematem lekcji tak, jakby się z nim miało po raz pierwszy do czynienia, jakby się go odkrywało z uczniami po raz pierwszy (a nie po raz setny czy tysięczny). Nauczyciel na lekcji powinien zachowywać się jak na pierwszych randkach z dopiero co poznaną osobą, którą chce za wszelką cenę zainteresować sobą (tworząc autorytet) oraz problemami, o których mówi (rozmawia, dyskutuje). Musi też pamiętać o poznaniu partnera, co wie, o czym myśli, co go interesuje itd. Uczeń musi być w czasie lekcji zajęty a nauczyciel – przejęty. To jest najbardziej lapidarna recepta na zrealizowanie wszystkich lub prawie wszystkich postulatów, zasad i zaleceń dla nauczyciela, który jest człowiekiem odpowiedzialnym za to, co robi i chce mieć trochę satysfakcji ze swojej ciężkiej pracy. Współczesny nauczyciel wychowania fizycznego, jak stwierdził B. Czabański (1996) potrafi pięknie ćwiczyć i mądrze mówić, lecz przede wszystkim umie z uwagą słuchać i pozwala wypowiadać się uczniom. Nauczyciele, którzy poniżają uczniów, uruchamiając w nich mechanizmy obronne, sami najczęściej są ofiarami tych mechanizmów i dlatego próbują rato-

wać w ten sposób zagrożone poczucie własnej wartości. Mechanizm ten działa zawsze w obydwie strony. Dlatego nauczyciele, którzy potrafią eksponować nawet drobne osiągnięcia uczniów, mogą liczyć na to, że zaczną oni doceniać naukę, a w konsekwencji potwierdzać ich zawodowe kompetencje. Stworzenie każdemu uczniowi okazji do przeżywania powodzenia w doskonaleniu ciała na własną miarę można uznać za jedno z najtrudniejszych, a zarazem najpoważniejszych zadań fizycznego wychowania w zakresie kształtowania pozytywnej postawy wobec ciała. Nauczyciel wychowania fizycznego jako doradca młodzieży od spraw zdrowia, sprawności i estetyki ciała, a zarazem wzór osobowy do naśladowania, musi być wiarygodny i atrakcyjny. Wychowanie, jako przygotowanie młodych pokoleń do wzięcia na siebie odpowiedzialności za własne wybory, powinno polegać również, a nawet przede wszystkim, na osobistym doświadczaniu ich skutków. Dlatego stawianie zadań, wymagających od uczniów (studentów) samodzielnych rozstrzygnięć i rokujących pomyślnie rozwiązywanie, można uznać za najbardziej skuteczną metodę wychowania [16]. Zwłaszcza wychowania do dbałości o ciało. S. Wołoszyn (1978) zwrócił uwagę, iż istotnym problemem są cechy osobowości nauczyciela, ponieważ w różnym stopniu wychowuje się przez to, kim się jest, jak i przez to, co się wie i potrafi. Wartości osobiste nie mają jednak charakteru statycznego, gdyż nauczyciel musi sam czuć potrzebę i umieć ustawicznie doskonalić się wielostronnie, jeżeli tak wiele ciągle ma dawać innym. Istotą edukacji, wbrew potocznemu mniemaniu, nie jest przekazywanie wiedzy i umiejętności, lecz motywowanie uczniów do aktywnego udziału w ich przyswajaniu. Podstawowym warunkiem powodzenia w tym procesie jest stosunek łączący nauczyciela z uczniami zwany stosunkiem wychowawczym. Elementami stosunku wychowawczego są: nauczyciel jako nadawca przekazu dydaktyczno-wychowawczego i uczeń jako odbiorca [17]. Nauczyciel i uczeń muszą być wobec siebie nastawieni przychylnie i muszą współdziałać ze sobą na zasadzie dobrowolności [18]. Stosunek wychowawczy to oparty na wzajemnym zaufaniu i życzliwości stosunek społeczny, jaki zachodzi między nauczycielem i uczniem. Istnieją trzy grupy kompetencji, którymi powinien charakteryzować się sprawny w działaniu nauczyciel: umiejętności diagnostyczne (dotyczące poznawania ucznia i jego środowiska), umiejętności dydaktyczne (obejmujące cały splot czynności związanych z programowaniem i planowaniem pracy, przygotowaniem się do zajęć, ich realizacją oraz ewaluacją), umiejętności modyfikacyjne (związane z analizą i samooceną pracy oraz zdolnością modyfikowania działania w zależności od zaistniałej sytuacji pedagogicznej). Efekty kształcenia i wychowania zależą, między innymi zarówno od kwalifikacji nauczyciela, jak i od aktywności uczniów, a także w znacznej mierze od tego, kim jest nauczyciel

w ich subiektywnym odczuciu. Istotne znaczenie ma także posiadanie przez nauczyciela tzw. talentu pedagogicznego. Atrakcyjność nauczyciela, jako wzoru osobowego dla uczniów, może mieć swoje źródło w jego błyskotliwej inteligencji, imponującej sprawności, poczuciu humoru, uroku osobistym lub też stanowić zlepek wszystkich tych cech [19]. Osoba przygotowana w sposób profesjonalny, która wykorzystując złożone interwencje i odpowiednie strategie edukacyjne, kształtuje lokalną politykę sprzyjającą zdrowiu oraz wpływa na poprawę statusu zdrowotnego jednostek i określonych grup społecznych. Kompetentny pracownik kultury fizycznej jest również specjalistą z zakresu edukacji zdrowotnej wykazujący umiejętność konstruowania narzędzi służących rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych, umiejętność kształtowania zalecanych postaw wobec zdrowia oraz będący w stanie zaoferować edukowanemu skuteczne sposoby rozwiązania danego problemu zdrowotnego [13].

Podsumowanie

Przystępując do konstruowania programu edukacji zdrowotnej, należy na wstępie określić model edukacji zdrowotnej, podejście stosowane w edukacji zdrowotnej oraz teorię służącą zmianie zachowań zdrowotnych. Określenie tych parametrów stanowi punkt wyjściowy do dalszych prac nad programem edukacji zdrowotnej oraz pozwala realizatorom na krytyczne i realne zaplanowanie działań. Istotnym elementem poprzedzającym przygotowanie programu edukacji zdrowotnej jest uzasadnienie celowości jego wdrożenia, wynikające np. z diagnozy potrzeb i oczekiwań edukacyjnych, czy też z charakteru problemu zdrowotnego i jego konsekwencji dla indywidualnej oraz społecznej jakości życia [1, 15]. Nowa rzeczywistość szkolna wskazała potrzebę określenia postaw do wartości zdrowia przyszłych nauczycieli i pedagogów studiujących na kierunkach pedagogicznych. Z tak ujętym celem wiąże się wskazanie znaczenia i miejsca wartości zdrowia w hierarchii wartości osobistych. Jednocześnie podjęto próbę przedstawienia charakterystyki zachowań zdrowotnych w tej grupie osób. Ocena tego stanu może rzutować na postawę w przyszłej roli zawodowej. Możemy przyjąć tezę, że jeżeli zdrowie ma wysoką rangę w hierarchii wartości i potwierdzone jest zachowaniami zdrowotnymi w badanej grupie osób, to możemy przypuszczać, że będą oni zdecydowanie lepiej wypełniali swoje powinności edukacyjne w obszarze zdrowia. Warto zatem się odnieść do pożądaných kompetencji, jakimi powinni się charakteryzować nauczyciele i pedagodzy realizujący zakres edukacji zdrowotnej w szkole, gdyż to oni w znaczącym zakresie odpowiedzialni są za budowanie hierarchii wartości i kształtowanie zachowań zdrowotnych wśród dzieci i młodzieży.

PIŚMIENNICTWO

Skalski D., Zabolotna O., *Kultura fizyczna w ujęciu socjologicznym. Wybrane aspekty edukacji zdrowotnej*. Tom

2, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 2021.

Chruściel P., Ciechanowicz W., *Edukacja Zdrowotna z elementami teorii wychowania*, PZWL, Warszawa 2018.

Jakubowska H., Nosal P., *Socjologia Sportu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

Strzyżewski S., *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Wydawnictwo AWF w Katowicach, Katowice 2013.

Kapica M. (redakcja naukowa), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001.

Krawański A., *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*, [w:] B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001.

Białas M., Skalski D. W. (Red. naukowa), *Nowoczesny nauczyciel versus nowoczesne lekcje wychowania fizycznego. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 2021.

Hodan B., Żukowska Z., *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*, Olomouc-Warszawa 1996.

Demel M., *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1973.

Osiński W., *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Poznań 2002.

Muszkiet R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Wydawnictwo „Arka”, Poznań 2021.

Skalski D. W., Grygus I. (Redakcja naukowa), *Ochrona zdrowia. Wybrane aspekty edukacyjno-medyczne*, Wydawnictwo Pomorskiej Szkoły Wyższej w Starogardzie Gdańskim, Starogard Gdański 2022.

Białas M., Skalski D. W. (Red. naukowa), *Spektrum peregrynacji po kulturze fizycznej dla mistrzów wychowania fizycznego*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 2022. [ISBN 978-83-66894-06-8].

Skalski D., Zabolotna O., *Kultura fizyczna w ujęciu socjologicznym. Wybrane aspekty edukacji zdrowotnej [Tom 1]*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku, Gdańsk 2020.

Skalski D., Nesterchuk N., Kryshchanovych S., Semenova N. (Redakcja naukowa), *Zarządzanie kulturą fizyczną, zdrowiem i bezpieczeństwem. Współczesne wybrane aspekty*, Wydawnictwo Pomorskiej Szkoły Wyższej w Starogardzie Gdańskim, Starogard Gdański 2021.

Graczyk M., Czarnecki D., Skalski D. W., Jabłońska-Mazurek D. B., *Wizerunek nauczyciela wychowania fizycznego w odbiorze uczniów. MONOGRAFIA*, Wydawnictwo Staropolskiej Akademii Nauk Stosowanych w Kielcach przy udziale Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Kultury Fizycznej im. Ivana Boberskiego w Lwowie, Kielce - Lwów 2022.

Bielski J. (2000). *Teoretyczne i metodyczne podstawy efektywności pracy nauczyciela wychowania fizycznego*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski

Grabowski H., *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

Simulation of the skills of the teacher of physical culture and sanitary education

Dariusz W. Skalski
Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Sciences in Physical
Culture, Professor, Engineer
Academy of Physical Education
and Sports
named after Jędrzej Śniadecki in
Gdańsk;
Lviv State University of Physical Culture
ORCID: 0000-0003-3280-3724

Nataliia Vasylivna Tsyhanovska
Head of the Department of Physical
Culture and Health
Kharkiv State Academy of Culture
ORCID: 0000-0001-8168-4245

Bohdan Anatoliiovych Vynohradskyi
Doctor of Science in Physical Education
and Sports, Professor,
Head of the Department of Shooting
and Technical Sports
Lviv State University of Physical Culture
ORCID: 0000-0002-4417-2811

Nataliia Vasylivna Semenova
Candidate of Sciences in Physical
Education and Sports,
Associate Professor of the Department
of Theory
and Methods of Physical Culture
Lviv State University of Physical Culture

Professionalism is one of those qualities of an employee that employers value the most. When starting a professional career, most people plan to perform their duties as professionally as possible. Each profession has its own requirements for the employee's professional skill. Social sciences interpret a profession as a qualification that requires long-term training, including the need to obtain a higher education, and often a professional internship. However, employee professionalism is a broader issue related to a sense of mission. If we want to be considered professionals, we must be aware of why we do our work and what we want to achieve. Then we will have more satisfaction with work and even professional realization. Each profession requires special knowledge and specific skills. Some of them are acquired automatically along with work experience. Many professions require a license. Later, the employee's skill level is scarcely checked. However, genuine professionalism needs constant self-improvement, advancement of one's qualifications, although it does not mean that only the representative of a particular profession who knows everything is a genuine specialist. The best ones are the elite, but others can be considered professionals, because professionalism is about appreciating what you know and being humble about what you do not yet know. Some workplaces have a specific catalog of conduct rules. In the case of physical culture specialists, their professional ethics have been developed. A physical education teacher as an advisor to young people on issues of health, physical fitness, and body aesthetics and, at the same time, as a role model should be authoritative and attractive.

Key words: teacher, professional career, specialty, physical culture, specific knowledge.

Ewa Zeliński
Bernard Motylewski
Piotr Furman

Pacjent „sportowiec” z bólem w szpitalnym oddziale ratunkowym

UDC 37.013
<https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.3>

Ewa Zeliński
Doktor nauk medycznych,
docent Katedry Medycyny Ratunkowej
Collegium Medicum w Bydgoszczy
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0002-0013-6448

Bernard Motylewski
Akademia Wychowania Fizycznego
i Sportu
im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku

Piotr Furman
Katedra Teorii Sportu, Sportów Wodnych
i Zimowych, Wydział Wychowania
Fizycznego, Akademia Wychowania
Fizycznego Józefa Piłsudskiego
w Warszawie

Leczenie bólu u ludzi aktywnych fizycznie w medycynie ratunkowej jest ważnym, aczkolwiek ciągle niedocenianym problemem. Zgodnie z Przysięgą Hipokratesa i Kodeksem Etyki Lekarskiej zadaniem lekarza jest zmniejszanie bólu i cierpienia. Ulga w bólu jest typowym przykładem bioetycznego podejścia do pacjenta. Nieprawidłowości w jego leczeniu są sprzeczne z zasadą nieszkodzenia. Prawo do ulgi w bólu, jest podstawowym prawem człowieka. Odwołują się do niego: Deklaracja Tokijska, Europejska Konwencja Praw Człowieka, a także Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Prawo do łagodzenia bólu wynika również z praw pacjenta. Ból jest jednym z najczęstszych powodów zgłaszania się pacjentów do SOR. Szybkie i efektywne leczenie bólu, powinno być jednym z głównych celów medycyny ratunkowej. Ocena bólu i jego leczenie w warunkach pomocy doraźnej, często są nieskuteczne i nie spełniają oczekiwań pacjenta. Oznacza to, że działania mające na celu zniesienie lub zminimalizowanie bólu są ważnym aspektem udzielania pomocy poszkodowanym. Przy wyborze walki z bólem, należy brać pod uwagę wiele czynników: wiek, masę ciała, przyjmowane leki, choroby współistniejące, osobowość pacjenta, ewentualność hospitalizacji i zabiegu pacjenta oraz aktywność fizyczną. Aby skutecznie leczyć ból, należy najpierw dokonać oceny jego cech, znaleźć jego przyczynę, a dopiero wtedy dobrać odpowiednią metodę leczenia. Należy uwzględnić także chociażby taki czynnik, jak sposób spędzania czasu wolnego, przeszłość sportową oraz ewentualne wcześniejsze urazy, jak również ekspozycję na traumy związane z aktywnością fizyczną. Wielu naukowców wskazuje na fakt obniżenia progu bólu u sportowców. Inni z kolei dowodzą, że istnieje różnica w odczuwaniu bólu przez kobiety i mężczyzn. Wnioskować można, że problem bólu jest ważnym zagadnieniem w medycynie i kulturze fizycznej. Jego zrozumienie wymaga holistycznego i wieloaspektowego podejścia oraz naukowo uzasadnionej terapii. Ważnym jest okres rehabilitacji. Pośród innych metod uważamy za istotne zbadać metody arteterapeutyczne, w tym choreoterapię. O tym będzie nasz kolejny artykuł.

Słowa kluczowe: ból, aktywność fizyczna, uraz, choreoterapia.

Wstęp

Od wielu lat w Polsce zauważalna jest tendencja do poświęcania uwagi zdrowemu stylowi życia i szeroko rozumianej aktywności fizycznej. Zwraca się uwagę na dietę, ruch, opiekę zdrowotną oraz czynniki genetyczne w kategorii determinantów zdrowia. Od czasu wejścia Polski do Unii Europejskiej znaczna uwagę poświęca się tworzeniu szpitalnych oddziałów ratunkowych; przeznaczają się na ten cel znaczne kwoty ze środków unijnych i innych. Tego typu inwestycje są jednym z etapów restrukturyzacji systemu ratownictwa medycznego w Polsce. Celem SOR jest udzielanie świadczeń opieki zdrowotnej polegających na wstępnej diagnostyce oraz podjęciu leczenia w zakresie niezbędnym do stabilizacji funkcji życiowych. Podejmowane działania ratownicze ograniczają czas kontaktu z pacjentem, przez co ocena odległych skutków postępowania personelu staje się utrudniona. Podstawowym celem jest utrzymanie pacjenta przy życiu. Traktowanie bólu jako piątego parametru życiowego i jego skuteczne leczenie w SOR są zatem aktualnym i poważnym wyzwaniem [1].

W badaniu własnym, podobnie jak w badaniach innych autorów, wykazano, że dolegliwości bólowe u osób aktywnych fizycznie, są częstym powodem

wizyt chorych w SOR. Ból jest objawem występującym u 61–81% pacjentów oddziałów ratunkowych [1, 2, 3, 4]. W ośrodkach traumatologicznych liczba ta może sięgać nawet 92% [2]. Wielu autorów dowodzi, że ból w przypadku urazów obejmujących głębokie struktury somatyczne – ogranicza wówczas aktywność ruchową, a związana z nim nadwrażliwość eliminuje ryzyko dalszych uszkodzeń lub nasilenia zmian patofizjologicznych [5]. Marek Hilgier (2008) uważa, że ból jest człowiekowi potrzebny, ponieważ pełni funkcję informacyjną [6]. Jako przykład można podać zawał serca: ból informuje o schorzeniu, którego nie widać. W urazach narządu ruchu ból pełni funkcję ostrzegawczą przed dalszą eksploatacją i eliminuje następstwo traumy. W tym przypadku ból będzie źródłem akinezy, która z punktu widzenia fizjologii jest szkodliwa dla zdrowia człowieka, ale w tym konkretnym przypadku staje się jakby warunkiem zdrowia. Istnieją również bóle nieświadczące o niczym, np. poranny ból głowy spowodowany niskim ciśnieniem atmosferycznym [6]. Powszechnie przyjmuje się, że praktyka kliniczna musi być naukowa, czyli oparta na dowodach [7]. Istnieją naukowo uzasadnione teorie o dysproporcjach w odczuwaniu bólu. Ważnym czynnikiem w skutecznej walce z bólem jest osobowość pacjenta. Dokonanie oceny

cech osobowościowych pacjentów z bólem w warunkach szpitalnego oddziału ratunkowego wydaje się jednak mało prawdopodobne. Osobowość definiowana jest jako złożony zbiór częściowo zdeterminowanych genetycznie własności psychicznych, które w charakterystyczny sposób wpływają na wzorzec zachowania jednostki, niezmienny sytuacyjnie i czasowo [8]. Istnieją doniesienia mówiące o tym, że kobiety odczuwają silniejszy ból niż mężczyźni. Wyższe natężenie bólu może wynikać z dwóch powiązanych ze sobą faktów: po pierwsze kobiety – pomimo wyższego progu tolerancji bólu – mają niższy próg jego odczuwania [9]; po drugie, wśród pacjentek zauważalny jest bardziej wyrazisty sposób okazywania potrzeb [1]. W sferze domysłów pozostaje jednak to, czy kobiety zapytane o ból informowały o jego faktycznym natężeniu. Mężczyźni natomiast mogą nie odczuwać bólu podczas wysokiego poziomu agresji, stresu, w czasie walki „na śmierć i życie”, czy też w chwili powstania urazu w grze sportowej. Co ciekawe (jak również udowodnili psychologowie), mężczyźni znacznie bardziej niż kobiety boją się zastrzyków; niewielkie ukłucie wywołuje u nich niekiedy paraliżujący strach. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że o odczuwaniu bólu decyduje nie tylko płęć, lecz także osobowość [6].

Metodologia badań

Charakterystyka narzędzi badawczych

Badanie, zostało przeprowadzone za pomocą specjalnie skonstruowanego kwestionariusza ankietowego własnego autorstwa. Kwestionariusz zawierał instrukcję wypełniania, instrukcję posługiwania się numeryczną skalą nasilenia bólu (NRS) oraz 10 pytań dotyczących danych demograficznych oraz charakterystyki bólu. Do oceny natężenia bólu używano skali NRS o zakresie 0–10 (10 = maksymalny ból).

Organizacja badań

Badania ankietowe prowadzono w Szpitalnym Oddziale Ratunkowym w województwie kujawsko – pomorskim. Udział w badaniu był dobrowolny. Ankieta była dostępna w kilku miejscach – poczekalni SOR, punkcie segregacji medycznej. Personel medyczny pracujący w obszarze wstępnej segregacji miał za zadanie zaproponować pacjentowi wypełnienie ankiety oraz wyjaśnić ewentualne niejasności związane z jej treścią. Z badań ankietowych wyłączone dzieci, osoby będące pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających, jak również pacjentów w stanie uniemożliwiającym wypełnienie ankiety. Nie wykluczano natomiast osób przywiezionych przez Zespół Ratownictwa Medycznego i Lotnicze Pogotowie Ratunkowe. Uczestnicy badania w momencie opuszczania SOR

pozostawiali wypełnione formularze w wyznaczonym miejscu. Wszyscy ankietowani zadeklarowali, że są aktywni fizycznie, co oznacza, że uprawiają dodatkową aktywność fizyczną minimum 3 razy w tygodniu po 60 minut.

Metodologia analizy statystycznej

Dane z wypełnionych kwestionariuszy poddano analizie statystycznej obejmującej następujące metody:

- metody graficzne (tabele, wykresy kołowe, słupkowe, kolumnowe),
- testy statystyczne:
 - parametryczny test dla dwóch wskaźników struktury, nazywany także testem dla dwóch frakcji,
 - nieparametryczny test Shapiro-Wilka – w celu weryfikacji hipotez o normalności rozkładów badanych cech,
 - parametryczny test jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA – w celu porównania wartości średnich w więcej niż dwóch grupach przy spełnieniu warunków normalności rozkładów badanych cech i jednorodności wariancji,
 - test Bartletta – porównujący wariancje w więcej niż w dwóch grupach,
 - nieparametryczny test Kruskala-Wallisa – w celu porównania dystrybuant rozkładów badanych cech w więcej niż dwóch grupach,
 - z-test w oparciu o rozkład normalny – porównujący wartości średnie w dwóch próbach o wystarczająco dużych (≥ 50) liczebnościach.

Przy weryfikacji postawionych hipotez, jako miarodajny przyjęto poziom istotności $p = 0,05$, dla którego podano wartości krytyczne. Podano również p -value – czyli wartości prawdopodobieństwa, z którym można popełnić błąd, jeśli odrzuci się hipotezę sprawdzaną i stwierdzi, że różnice w porównywanych populacjach są istotne. Przy $p < 0,05$ różnica jest uznawana za statystycznie istotną, w pozostałych przypadkach – za *ns* (*not significant*, różnica nieistotna).

Analiza wyników badań

Informacje ogólne

Łącznie pobrano 800 kwestionariuszy. Wypełnione ankiety zwróciło 376 aktywnych fizycznie pacjentów, którzy zgłosili się z bólem do SOR. Odrzucono 60 kwestionariuszy – ze względu na niekompletne wypełnienie.

Wśród 316 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy zakwalifikowanych do analizy 139 (43,9%) zostało wypełnionych przez kobiety, a 177 (56,1%) – przez mężczyzn. Liczbę i płęć respondentów biorących udział w badaniu przedstawiono w tabeli 1. Wszyscy pacjenci zadeklarowali, że są aktywni fizycznie, co oznacza, że uprawiają aktywność fizyczną minimum 3 razy w tygodniu przez 60 minut.

Tabela 1

Liczba i płeć respondentów zakwalifikowanych do badania

N – liczba respondentów uczestniczących w badaniu
% – procent respondentów zakwalifikowanych do badania

LP.	TREŚĆ	N	%
1	Liczba rozdanych kwestionariuszy	800	100
2	Liczba zwróconych kwestionariuszy	376	47
3	Liczba zwróconych niekompletnych kwestionariuszy – nieprzyjętych do badania	60	7,5
4	Liczba prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy	316	39,5
5	Liczba kwestionariuszy prawidłowo wypełnionych przez kobiety	139	43,9
6	Liczba kwestionariuszy prawidłowo wypełnionych przez mężczyzn	177	56,1

Źródło: opracowanie własne.

Dane demograficzne

A. Struktura płci

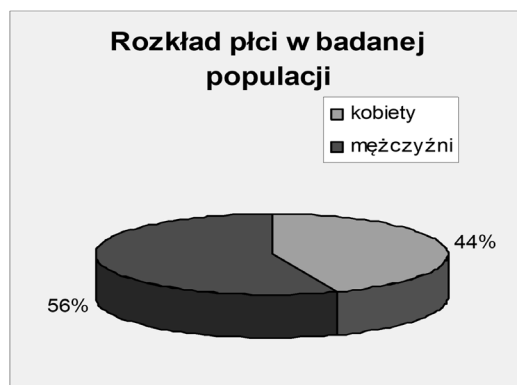
W tabeli 2 i na wykresie 1 została przedstawiona struktura płciowa badanej grupy respondentów.

Tabela 2

Rozkład liczbowy i procentowy badanej grupy ze względu na płeć

PŁEĆ	N	%
kobiety	139	44,0%
mężczyźni	177	56,0%
Razem	316	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 1. Rozkład liczbowy i procentowy badanej grupy ze względu na płeć

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie przebadano 316 osób, co stanowiło 100% badanej populacji. Wśród badanych 139 osób to kobiety (44% populacji), a 177 osób – mężczyźni (56%).

B. Struktura wieku

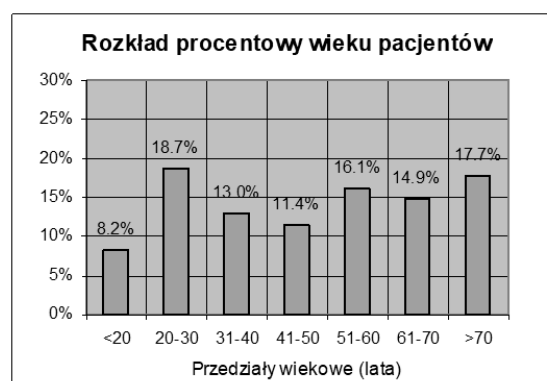
W tabeli 3 i na wykresie 2 podano liczbowy i procentowy udział pacjentów z poszczególnych przedziałów wiekowych w całej populacji uwzględnionej w badaniu.

Tabela 3

Rozkład procentowy wieku pacjentów

PRZEDZIAŁ WIEKOWY	N	%
< 20	26	8,2%
20–30	59	18,7%
31–40	41	13,0%
41–50	36	11,4%
51–60	51	16,1%
61–70	47	14,9%
> 70	56	17,7%
Razem	316	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Rozkład procentowy wieku pacjentów

Źródło: opracowanie własne

Zaproponowano następujące przedziały wiekowe: < 20 lat, 20–30 lat, 31–40 lat, 41–50 lat, 51–60 lat, 61–70 lat oraz > 70 lat.

Przebadano 26 osób w wieku poniżej 20 lat (8,2% chorych), 59 osób w wieku 20–30 lat (18,7% chorych), 41 osób w wieku 31–40 lat (13% chorych), 36 osób w wieku 41–50 lat (11,4% chorych), 51 osób w wieku 51–60 lat (16,1% chorych), 47 osób w wieku 61–70 lat (14,9% chorych) oraz 56 osób w wieku powyżej 70 lat (17,7% chorych).

Jak widać, najliczniejszą grupę pacjentów stanowili chorzy z przedziału wiekowego 20–30 lat, a najmniej liczną grupą byli chorzy w wieku poniżej 20 lat.

Na podstawie szeregu rozdzielczego obliczono średni wiek i odchylenie standardowe: 47,4±19,8 lat.

C. Struktura miejsca zamieszkania

W tabeli 4 i na wykresie 3 przedstawiono liczbowy i procentowy udział pacjentów mieszkających w mieście i na wsi w badanej populacji.

Tabela 4

Miejsce zamieszkania badanych – podział na wieś i miasto

MIEJSCE ZAMIESZKANIA	N	%
miasto	210	66%
wieś	106	34%
Razem	316	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Miejsce zamieszkania badanych – podział na miasto i wieś

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej respondentów mieszkało w mieście – 210 osób, co stanowiło 66% próby, a na wsi mieszkało 106 osób, czyli 34% badanych.

D. Struktura wykształcenia

W tabeli 5 i na wykresie 4 została przedstawiona struktura badanej grupy ze względu na wykształcenie.

Tabela 5

Wykształcenie badanych

WYKSZTAŁCENIE	N	%
podstawowe	45	14,2%
zawodowe	68	21,5%
średnie	146	46,2%
wyższe	57	18,0%
Razem	316	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Procentowy rozkład wykształcenia badanych

Źródło: opracowanie własne

Wykształcenie podstawowe deklarowało 45 osób (12,2% badanych), wykształcenie zawodowe – 68 osób (21,5%), wykształcenie średnie – 146 osób (46,2%). Wykształcenie wyższe miało natomiast 57 osób, co stanowiło 18% ankietowanych. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci z wykształceniem średnim, a najmniej liczną – ci z wykształceniem podstawowym.

E. Struktura statusu zawodowego

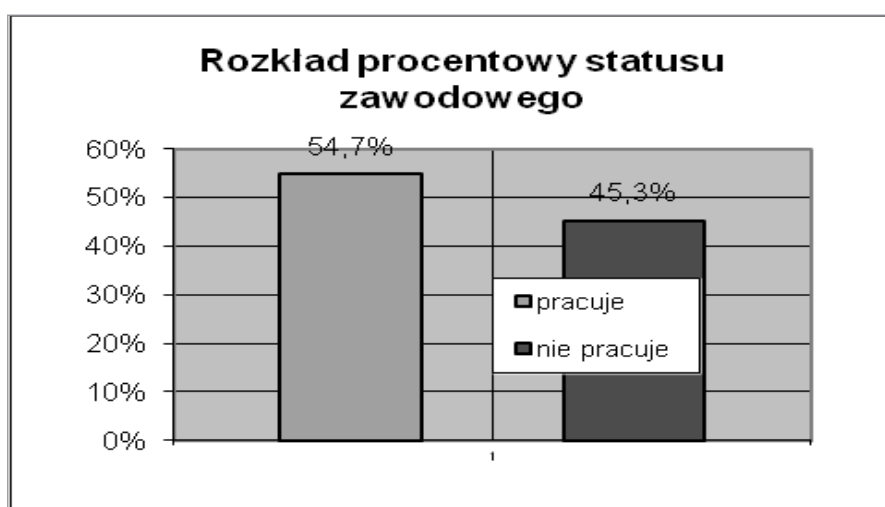
W tabeli 6 i na wykresie 5 przedstawiono strukturę badanej grupy ze względu na status zawodowy.

Tabela 6

Status zawodowy badanych

STATUS ZAWODOWY	N	%
pracuje	173	54,7%
nie pracuje	143	45,3%
Razem	316	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 5. Rozkład procentowy statusu zawodowego badanych

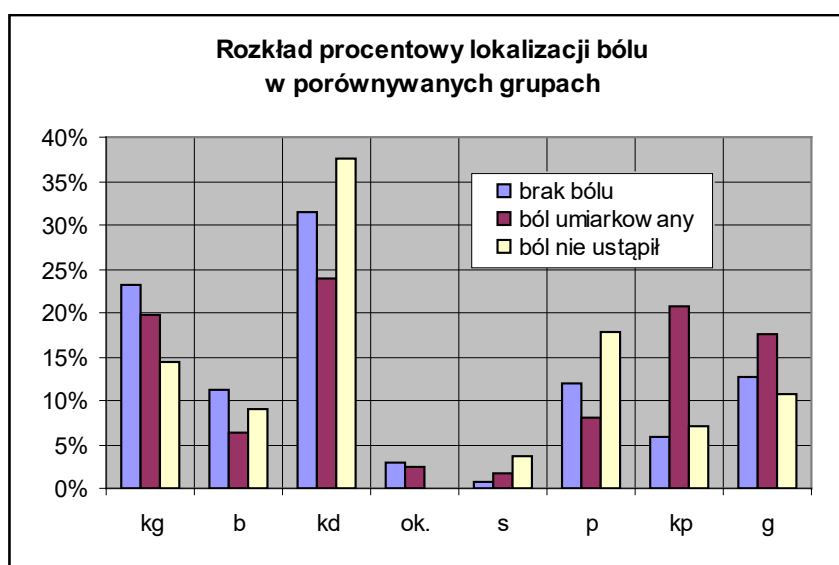
Źródło: opracowanie własne

Tabela 7

Liczby i procenty przypadków występowania bólu różnego nasilenia w określonych lokalizacjach

LOKALIZACJA BÓLU	BRAK BÓLU		BÓL UMIARKOWANY		BÓL NIE USTĄPIŁ	
	N	%	N	%	N	%
Kg – kończyna górna	31	23,1%	25	19,8%	8	14,3%
B – brzuch	15	11,2%	8	6,3%	5	8,9%
Kd – kończyna dolna	42	31,3%	30	23,8%	21	37,5%
Ok – okolica krocza	4	3,0%	3	2,4%	0	0,0%
S – szyja	1	0,7%	2	1,6%	2	3,6%
P – plecy	16	11,9%	10	7,9%	10	17,9%
Kp – klatka piersiowa	8	6,0%	26	20,6%	4	7,1%
G – głowa	17	12,7%	22	17,5%	6	10,7%
Razem	134	100%	126	100%	56	100%

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Liczby i procenty przypadków występowania bólu różnego nasilenia w określonych lokalizacjach

Źródło: opracowanie własne

Status zawodowy „pracuje” zadeklarowało 173 respondentów, co stanowiło 54,7% całej grupy. Pozostałe 143 osoby to niepracujący (45,3% ogółu). Statusu „niepracujący” nie należy utożsamiać ze statusem „bezrobotny”, ponieważ część osób nie wykonuje pracy z racji wieku, otrzymywania renty lub emerytury.

F. Lokalizacja bólu

Poniższa tabela 7 i wykres 6, zawierają liczby i procenty dotyczące osób aktywnie fizycznych zgłaszających się do SOR po urazie. W tabeli Brak bólu, zapisano osoby, którym podczas zaistnienia urazu towarzyszył ból, ale w chwili dotarcia do SOR, chory nie odczuwał bólu. Dokonano lokalizacji bólu w porównywanych grupach o różnym poziomie nasilenia bólu.

Najwięcej pacjentów zgłosiło się do SOR z bólem kończyn (górných i dolnych 73 osoby z czego 42 osoby z bólem kończyn dolnych, a najmniej z

bólem szyi – 1 osoba. Okazało się także, że tylko w jednym przypadku – lokalizacja „kp”, czyli klatka piersiowa, ból umiarkowany występował po leczeniu istotnie częściej niż brak bólu ($u = 3,50; p = 0,0005$) oraz nieustąpienie bólu ($u = 2,37; p < 0,02$).

G. Porównanie średnich wartości nasilenia bólu o różnym umiejscowieniu w chwili przybycia do Szpitalnego Oddziału Ratunkowego.

W poniższej tabeli 8 podano podstawowe parametry statystyczne dotyczące poziomu bólu pacjentów w skali NRS w chwili przyjęcia do SOR i wyniki testowania. Rozpatrywano najczęściej wymieniane lokalizacje bólu, takie jak: bark, głowa, kończyny dolne i górne, klatka piersiowa oraz plecy.

Na ból pleców w chwili przyjęcia do SOR skarżyło się 36 osób, na ból w klatce piersiowej – 38 respondentów. Ból głowy zgłaszało 45 chorych, ból kończyn

Lokalizacja bólu

	Parametry	Lokalizacja bólu					
		bark	głowa	kończyna dolna	kończyna górna	klatka piersiowa	plecy
Poziom ból w chwili przyjęcia do SOR (NRS przed)	N	28	45	93	64	38	36
	min.	4	3	4	3	3	4
	maks.	10	10	10	10	10	10
	mediana	7	6	7	6	8	7
	średnia	7,00	6,33	6,69	6,45	7,45	7,39
	SD	1,49	1,91	1,99	1,94	1,91	1,52
Test normalności Shapiro-Wilka	W	0,937	0,931	-	-	0,974	0,945
	W_{kr}	0,924	0,945	-	-	0,938	0,935
	normalność	tak	nie	-	-	tak	tak
Test Bartletta (c)	c	5,98					
	p	0,31 (ns)					
Test ANOVA ($F_{kr} = 2,24$)	F	2,77					
	p	0,018					
Test Kruskala-Wallisa ($H_{kr} = 11,1$)	H	14,1					
	p	0,015					

Źródło: opracowanie własne.

górnym – 64 ankietowanych, a kończyn dolnych – 93 pacjentów. Pozostali badani zgłaszali bóle innych okolic ciała. Byli też i tacy, którzy pomimo czucia bólu nie byli w stanie określić jego lokalizacji (zaznaczali w ankiecie wszystkie części ciała).

W celu porównania średnich poziomów bólu zastosowano parametryczny test jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA, którym wykryto, że nie wszystkie średnie poziomy bólu są sobie statystycznie równe. Istotna różnica występuje co najmniej między skrajnymi wartościami. Największy ból pacjenci odczuwają w okolicach klatki piersiowej i pleców, najmniejszy ból jest natomiast związany z głową.

Testem Bartletta nie odrzucono hipotezy o jednorodności wariancji¹ w porównywanych grupach, za pomocą testu Shapiro-Wilka wykryto zaś, że rozkład danych w grupie „głowa” istotnie się różni od rozkładu normalnego. Dlatego zastosowano także nieparametryczny test Kruskala-Wallisa, którym potwierdzono powyższy wynik: nie wszystkie porównywane grupy pochodzą z tej samej populacji generalnej.

Największy ból pacjenci odczuwali w okolicy klatki piersiowej i pleców, a najmniejszy był związany z głową. Przyczyn rozbieżności wyników można upatrywać w liczbie przypadków badanych oraz okolicznościach związanych z bólem (uraz sportowy). Niewykluczone jest też zawyżanie odczucia bólu w klatce piersiowej u ludzi aktywnych fizycznie, z obawy przed śmiercią. Inaczej niż w badaniach innych autorów [6] nie potwierdziła się w naszym materiale teza, że największy ból odczuwany przez pacjenta jest związany z okolicą głowy. Należy pamiętać o tym, że ból to odczucie subiektywne, co może rzutować na wyniki testowania.

Wnioski

1. Na stanowisku wstępnej segregacji medycznej należy rozszerzyć wywiad medyczny o aktywność fizyczną i jej rodzaj celem ustalenia etiologii bólu.

2. Należy rozszerzyć diagnostykę bólu w obrębie klatki piersiowej, pozaurazowego u osób aktywnych fizycznie, o wytyczne postępowania z chorym z bólem w klatce piersiowej w celu wyeliminowania stanu zagrożenia życia.

3. Ból w obrębie klatki piersiowej u osób aktywnych fizycznie może być wielopostaciowy i nie musi oznaczać stanu zagrożenia życia.

PIŚMIENNICTWO

Kosiński S., Siudut B., *Oligoanalgeza w medycynie ratunkowej – istota zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, „Anestezjologia i Ratownictwo” 2009, nr 3, s. 468–481.

Berben S.A., Meijs T.H., Dongen R.T.M., Vugt A.B., Vloet L.C.M., Mintjes-Groot J.J., Achterberg T., *Pain prevalence and pain relief in trauma patients in the Accident & Emergency department*, „Injury. International Journal of Care of the Injured” 2008, 39(5), s. 578–585.

Downey L.V.A., Zun L.S., *Pain management in the emergency department and its relationship to patient satisfaction*, „Journal of Emergencies, Trauma and Shock” 2010, 3(4), s. 326–330.

Karkowski-Soulie F., Lessenot-Tcherny S., Lamarche-Vadel A., *Pain in an emergency department: an audit*, „The Journal of Emergency Medicine” 2006, 13(4), s. 218–224.

Wordliczek J., Dobrogowski J., *Leczenie bólu*, Warszawa 2007, s. 12–185.

Hilgier M., *O bólu do bólu. Niedokończona rozmowa*, Warszawa 2008.

Szerla M., Kosztołowicz M., *Aplikacja bólu na strukturę osobowości*, w: Makiełto-Jarży G., Gajda Z. (red.), *Ból i cierpienie*, Kraków 2005, s. 46–57.

Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

Dobrogowski J., Kuś M., Sedlak K., Wordliczek J., *Ból i jego leczenie*, Warszawa 1996, s. 20–139.

¹ Wariancja jest kwadratem odchylenia standardowego SD.

Patient “athlete” with pain in the emergency department of the hospital

Ewa Zeliński
Doctor of Medical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Emergency
Medical Care
Collegium Medicum in Bydgoszcz
Nicolaus Copernicus University in Torun
ORCID: 0000-0002-0013-6448

Bernard Motylewski
Academy of Physical Education
and Sports
named after Jendzey Sniadecki in Gdansk

Piotr Furman
Department of Theory of Sport,
Water and Winter Sports,
Faculty of Physical Education,
Jozef Pilsudski Academy of Physical
Education in Warsaw

Pain management in physically active people in emergency medicine is an important but poorly studied problem. According to the Hippocratic Oath and the Code of Medical Ethics, the doctor's task is to reduce pain and suffering. Analgesia is a common example of a bioethical approach to the patient. Violations in treatment contradict the principle of harmlessness. The right to pain relief is a basic human right. This is stated in the Tokyo Declaration, the European Convention on Human Rights, and the Constitution of the Republic of Poland. The right to pain relief is also a patient's right. Pain is one of the most common reasons patients visit the emergency department. Rapid and effective treatment of pain should be one of the main goals of emergency medicine. Pain assessment and management in emergency are often ineffective and do not meet patient expectations. Therefore, actions aimed at eliminating or minimizing pain are an essential aspect in providing care to injured or aggrieved persons. Many factors should be taken into account when choosing painkillers: age, weight, medications, concomitant diseases, patient personality, hospitalization and surgery options, and physical activity. To effectively manage pain, one must first assess its nature, identify the cause, and then choose the appropriate treatment method. Factors such as leisure time, past sporting history and previous injuries, and their potential impact on current physical activity-related injuries, should also be taken into account. Some scientists point to the fact of lowering the pain threshold in athletes. Others prove that there is a difference in the perception of pain by women and men. Thus, we can conclude that the issue of pain is relevant both for medicine and physical culture. Solving the relevant problem requires a holistic and multifaceted approach, as well as scientifically based therapy. The rehabilitation period also matters. Among other methods, we consider it expedient to investigate art therapy, in particular, choreotherapy, which will be discussed in the next publication.

Key words: pain, physical activity, trauma, choreotherapy.

Микола Олександрович Федорець

Загальна музична освіта України: розвиток в умовах інтеграції до європейського культурного простору

УДК 37.013

DOI [https://doi.](https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.4)[org/10.24195/artstudies.2022-1.4](https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.4)

Микола Олександрович Федорець
кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри музичного мистецтва
та хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-6243-4208

У статті здійснено короткий аналіз стану загальної музичної освіти в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) України у зв'язку з формуванням у світі нового соціокультурного середовища та посиленням інтеграційного прагнення української освітньої системи до європейського культурного простору. Відзначені особливості різних вимірів сучасної музичної освіти, та сприяння їх розвитку з боку Міжнародного товариства музичної освіти (ISME). Зроблено аналіз стосовно організації музичної діяльності сучасних школярів в умовах інформаційного суспільства та глобалізації. Наголошено на необхідності глибокої модернізації загальної музичної освіти в Україні та вирішенні низці проблем та суперечностей, що склалися у цієї галузі. Підкреслено важливість збільшення тижневих годин на викладання музичного мистецтва в українських ЗЗСО, спираючись на досвід розвинутих країн Європи і світу.

Ключові слова: музична діяльність, формальна, неформальна та інформальна музична освіта, загальна музична освіта, інтеграція освіти до європейського культурного простору.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, яку розв'язало проти суверенної України російське керівництво, радикально посилює прагнення українського суспільства в напрямку вибору європейських та світових демократичних цінностей. Величезне патріотичне піднесення всього українського народу активізувало масові прояви творчості в багатьох сферах культурного життя та заповнило засоби масової інформації і соціальні мережі великою кількістю нових літературних, художніх та музичних творів. Процес проєвропейської модернізації української системи освіти та інтеграції її до європейського культурного простору отримали новий потужний імпульс для розвитку в багатьох напрямках, в тому числі й в напрямку музичної освіти.

Одночасно відзначимо, що бурхливий розвиток інформаційного суспільства та глобалізаційні процеси в останні десятиліття обумовили виникнення у світі нового соціокультурного середовища, важливою особливістю якого є повсюдне поширення засобів масової комунікації, зокрема інтернет-мережи. Це уможливило безперешкодний доступ до будь-якої інформації, зокрема до будь-якої музики, в тому числі й до комерційних музичних творів сумнівної якості, віднесених до так званої «масової культури». У зв'язку з цим все частіше та наполегливіше у публічному просторі країни лунають ідеї, пов'язані з недооцінкою величезного культурного впливу, який музичне мистецтво надає на духовне становлення нового покоління, зокрема сучасних школярів. Отже, оскільки основи музичної та музично-естетичної культури людини формуються у шкільному віці та відбувається в ЗЗСО, настав час глибокої модернізації загальної музичної освіти України та її подальшого розвитку в умовах сталої інтеграції до європейського культурного простору.

Огляд літератури. У останні роки багато українських та закордонних учених висвітлюють в своїх дослідженнях євроінтеграційні тенденції розвитку української освіти, зокрема, загальної музичної освіти в умовах подальшого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації. (Л. Волинець, 2005; Го Цзюнь, 2020; В. Іраклієнко, 2012; Г. Ніколаї, 2010; В. Прокопчук, 2020; Н. Сулаєва, 2012; Л. Халецька, 2012; М. Федорець, 2020; В. Яковлев, 2011 та ін.) Як підкреслює М. Федорець, сучасна музична освіта європейського зразку «розглядається у трьох вимірах: *освіта формальна, освіта неформальна і освіта інформальна*» (Федорець, 2022). Формальна музична освіта є організованою (інституціоналізованою), загальною визнаною. Дана освіта охоплює різноманітні музично-мистецькі інституції та їх керівні органи. Л. Халецька відзначає, що професійна діяльність указаних інституцій «полягає в наданні знань, умінь і ціннісному вихованні» та завершується отриманням здобувачами освіти відповідних «посвідчень, атестатів, сертифікатів, довідок, дипломів, присудженням титулів, що мають офіційні міжнародні назви – освітні кваліфікації та академічні ступені» (Халецька, 2012). Формальна загальна музична освіта традиційно реалізується в ЗЗСО.

До неформальної музичної освіти належать усі музично-мистецькі «позашкільні інституції для дітей та дорослих, які не надають документів щодо «освітніх кваліфікацій»; це освіта в сім'ї, трудовому колективі, суспільній групі тощо» (Халецька, 2012). Неформальна музична освіта суттєво доповнює освіту формальну.

Усі інші музично-мистецькі та музично-естетичні впливи на людину «з боку оточення і неформальних груп, засобів масової інформації, інтернету, бібліотек, музеїв, мережі закладів, що поєднують

розваги з отриманням інформації» (там само), відносять до інформальних джерел музичної освіти.

Розвитку музичної освіти та зміцненню інтеграційних процесів у галузі музичної педагогіки сприяє Міжнародне товариство музичної освіти – ISME (International Society for Music Education), у діяльності якого певне місце займає розповсюдження досвіду практичного поєднання усіх трьох вимірів сучасної музичної освіти – формальної, неформальної та інформальної (Федорець, 2022). ISME засноване в Брюсселі в 1953 році завдяки спільним зусиллям UNESCO та Міжнародної Музичної ради. Товариство «охоплює учасників із понад 80 країн світу: від педагогів з раннього музичного виховання до викладачів педагогічних університетів і консерваторій»; сприяє обміну досвідом, «глобальній міжкультурній співпраці для взаєморозуміння серед музичних педагогів усього світу, а також декларує пряму залежність ефективної музичної освіти від якісної підготовки кваліфікованих педагогів» (Прокопчук, 2020). Зі дня свого існування ISME стало «рупором вчителів музики з усього світу» (Ніколаї, 2010). Ще на конференції у 1953 році було ухвалено, що ISME має намір охопити своїм впливом «весь спектр музичної освіти – як професійної, так і аматорської, що починається з дошкільного віку» (там само). Наприкінці минулого століття при ISME на постійній основі працювали сім комісій, в тому числі: наукових досліджень (Research); підготовки професійних музикантів (Education of the Professional Musician); музики у школі та підготовки вчителів (Music in Schools and Teacher Education); музики в культурній та освітній політиці, в засобах масової комунікації (Music in Cultural, Educational and Mass Media Policies); музичного виховання дітей раннього віку (Early Childhood Music Education) та ін. (там само).

ISME вважає, що «життєвий досвід музики в усіх його численних аспектах є важливою частиною життя всіх людей. Місія ISME полягає в тому, щоб покращити цей досвід» шляхом «створення та підтримки всесвітньої спільноти музичних викладачів, що характеризується взаємною повагою та підтримкою» (ISME, 2020); сприяти «глобальному міжкультурному взаєморозумінню та співпраці між музичними викладачами світу»; сприяти доступності «музичної освіти для людей будь-якого віку в усіх відповідних ситуаціях у всьому світі» (там само).

З метою побудови та підтримки всесвітньої спільноти музичних педагогів ISME декларує таке: у будь-якої культурі існує потреба у музичній освіті; «ефективна музична освіта залежить від належно кваліфікованих вчителів, які користуються повагою та відповідною винагородою за свою роботу» (ISME, 2020); будь-які «навчальні програми для вчителів повинні забезпечувати навички та розуміння вибору місцевої та міжнародної музики»

(там само); програми «формальної та неформальної музичної освіти повинні відповідати індивідуальним потребам усіх учнів, у тому числі тих, хто має особливі потреби та виняткові здібності» (там само); будь-які програми «музичної освіти мають брати за відправну точку існування широкого розмаїття музики, кожна з яких варта розуміння та вивчення» (там само).

Мета статті. Висвітлити євроінтеграційні тенденції розвитку загальної музичної освіти в Україні та визначити деякі шляхи інтеграції даної освітньої галузі до європейського культурного простору.

Методологія дослідження. У перебігу дослідження застосовані певні наукові підходи – когнітивний та культурологічний. Когнітивний підхід забезпечує необхідну гуманізацію та гуманітаризацію освіти, набуття необхідних знань і умінь школярів в процесі формальної та неформальної музичної освіти, а також обумовлює застосування учителями музичного мистецтва продуктивних методик викладання навчальних предметів «Музичне мистецтво» та «Мистецтва» в ЗЗСО. Культурологічний підхід необхідний для послідовного розширення художнього світогляду сучасних школярів, набуття у них морально-естетичних основ та критичного мислення в перебігу сприймання та виконання музики різних жанрів та стилів, що забезпечує їх залучення до музичної культури як національного, так й світового рівню. Вказані наукові підходи зумовили застосування низці методів, необхідних для досягнення мети дослідження. Йдеться про: теоретичний аналіз наукових робіт стосовно організації формальної та неформальної музичної освіти в Україні, країнах Євросоюзу та ін.; інноваційні методи та технології із галузі загальної музичної освіти; низка емпіричних методів, у тому числі педагогічне спостереження, бесіди з учителями музичного мистецтва, школярами та їх батьками тощо; ретроспективний і компаративний аналіз; систематизація та екстраполяція.

Результати та їх обговорення. Наукою доведено, що організована в процесі освіти музична діяльність дитини у вигляді різних видів музикування має великі можливості для впливу на формування її особистості. Через те, що музика сприймається емоційно, музична діяльність має велике значення для розвитку почуттів людини та формування її емоційного інтелекту, що є важливим чинником життєвої і професійної успішності у майбутньому. Чуттєве сприйняття музики школярами на уроках музичного мистецтва та під час позачасової творчої діяльності передбачає розумові операції – порівняння, аналіз, синтез, узагальнення тощо, що є ефективним фактором інтелектуального розвитку. Саме в процесі організованої (інституціалізованої) музичної освіти, завдяки різним видам музичної діяльності під керівництвом фахівців – учителів музичного мистецтва, школярі

набувають музично-естетичний досвід, відповідні знання та уміння, гарний художній смак, основи культурної компетентності, що формує у них відповідний світогляд, розширює уявлення про людські почуття та взаємини, сприяє естетичному відношенню до навколишньої дійсності. Отже, музична діяльність школярів – це різні способи, засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього і навколишнього життя, і самого себе), за допомогою яких здійснюється не тільки музичний, а й загальний розвиток особистості.

Традиційно музична педагогіка враховує в організованій (інституціолізованій) музичній освіті найбільш ефективним та доцільним саме *діяльнісний підхід*. Діяльність людини характеризують дії, операції, психофізіологічні функції. У процесі діяльності дитина засвоює певні дії: практичні, що ведуть до відповідного зовнішнього результату, та внутрішні, психічні, які становлять основний зміст психічного розвитку (сприйняття, мислення, уяви, пам'яті тощо). У даному контексті розглянемо музичну діяльність, як необхідний елемент організованій (інституціолізованій) освіти.

Йдеться як про професійну музичної освіти, що націлена на підготовку фахівців в даній галузі, так й про загальну музичної освіти, головною метою якої є формування достатньої музичної культури людей, професії яких можуть бути ніяк не пов'язаними з музикою. Загальна музична освіта у ЗЗСО реалізується насамперед за наявності на уроках різних видів музичної діяльності – хорового співу, гри на музичних інструментах, оволодіння музичною грамотністю, музично-ритмічних та танцювальних рухів, імпровізації тощо. Дослідження останніх років показують, що формальна наявність під час уроків музичного мистецтва вказаних видів діяльності, фіксована постійна зайнятість учнів ще не означає, що музична освіта школярів здійснюється успішно. Головною метою музичного виховання, в тому числі й викладання музичного мистецтва в ЗЗСО, є формування у сучасній молоді справжньої музичної культури, для досягнення чого музична діяльність має відбуватися у формі мотивованого та активного музикування. У даній ситуації варто нагадати, що успішність музичного виховання школярів та й усієї загальної музичної освіти великою мірою залежить від фахової (музично-педагогічної) компетентності учителів музичного мистецтва, від їхньої професійної мотивації та особистісних якостей. Музична діяльність школярів розглядалася у працях багатьох науковців та педагогів-музикантів: Б. Асаф'єва, Н. Батюк, Л. Беземчук, Ван Ангу, Л. Вигодського, Гао Цзяньцзинь, Г. Дідича, Ду Чень, Т. Завадської, Ф. Зюзяна, Д. Кабалевського, О. Лобової, Л. Масол, В. Медушевського, О. Олексюк, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Теплової, О. Шевнюк, Л. Школяр, Б. Яворського та ін.

У різних видах музичної діяльності співвідношення відтворювальних і творчих процесів буває різним, залежно від віку дітей та самого виду музичної діяльності. Сприйняття музики – це творчий процес. Музичне виконання вимагає поєднання репродуктивних та творчих дій. Творчість заснована на освоєнні певного комплексу виконавських умінь і навичок, а також досвіду комбінування, перенесення, застосування їх у нових ситуаціях.

Щоби виявити специфіку видів музичної діяльності школярів, порівняємо їх із аналогічними видами музичної діяльності дорослих. Так, Б. Асаф'єв визначив музичну діяльність як триєдність процесів створення музики композитором, відтворення виконавцем та сприйняття слухачем. Твір, створений композитором, має художню цінність для інших людей. Виконавець творчо відтворює нотну схему. Слухач сприймає твір у інтерпретації виконавця.

Зупинимось докладніше на явищі музичного сприйняття. Розвиток сприйняття музики є одним із основних завдань музичної освіти, зокрема загальної музичної освіти школярів, та базовим елементом формування їх музичної культури. При цьому термін «музичне сприйняття» у музичній педагогіці має два значення. Перше, більш широке, розуміється як природна умова різних видів музичної діяльності дітей у процесі навчання – хорового співу, гри на музичних інструментах, музично-ритмічних та танцювальних рухів тощо. Інше значення терміна, більш вузьке, має на увазі суто процес слухання/сприйняття музики з метою знайомства з музичними творами різних стилів і жанрів, з композиторами та виконавцями. При цьому обидві сторони музичної діяльності школярів – сприйняття та власна творчість – нерозривно пов'язані, взаємно доповнюють одна одну, забезпечують розвиток музичних здібностей, набуття відповідних умінь і навичок та є основою для формування музичної культури учнів.

Спостереження, аналіз наукової літератури та бесіди з учителями музичного мистецтва різних ЗЗСО показують, що для реальної інтеграції музичної освіти України до європейського культурного простору необхідно суттєве посилення позитивного педагогічного впливу на формування у сучасних школярів достатньої музичної культури. Насамперед йдеться про модернізацію всього комплексу, пов'язаного з організацією загальної музичної освіти, про вирішення багатьох проблем та суперечностей, що накопичилися на даний час в цієї галузі, яка для переважної більшості громадян залишається єдиною можливістю протягом життя залучитися до організованої (інституціалізованої) освіти в напрямку музичного навчання і виховання. Подібна модернізація уже давно відбувається в багатьох розвинутих країнах Європи і світу. Для України вона має складатися з багатьох

напрямків: загального підвищення соціального статусу учительської професії, зокрема учителів мистецьких дисциплін; покращення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та системи підвищення кваліфікації практикуючих педагогів даного профілю; сучасного технічного обладнання навчальних кабінетів музичного мистецтва в ЗЗСО; збільшення кількості тижневих годин для музичного мистецтва тощо.

Стосовно останнього напрямку варто підкреслити, що в умовах інформаційного суспільства та глобалізації, коли з інтернет-мережи на незміцнілу психіку школярів обрушується величезна кількість музики, яка далеко не завжди несе позитивний виховний потенціал, а нерідко є засобом розбещення юних душ, систематичний, організований музично-педагогічний вплив учителів музичного мистецтва на школярів з має особливо важливе значення.

Порівняльні дослідження систем шкільної освіти різних країн відносно місця мистецтва серед навчальних дисциплін і часу, виділеного на їх вивчення, доводять різноманітність підходів до кількості й розподілу годин. У окремих країнах це

обов'язкові 2 (і більше) години на тиждень. У більшості ж розвинутих країн на мистецькі курси за різними формами вибору відводиться до 5 тижневих годин. Розглянемо обсяги формальної музичної освіти в ЗЗСО низки розвинутих країн світу згідно з дослідженням Л. Халецької (таблиця 1).

Науковці зауважують, що певні відмінності у кількості тижневих годин, виділених на мистецькі дисципліни, «існують між державними та недержавними навчальними закладами» (Халецька, 2012). Практика показує, що «останні мають більшу свободу при складанні навчальних планів і програм, тому, що їх формують саме педагогічні колективи та адміністрації шкіл» (там само). У окремих країнах (Канада, Норвегія, Німеччина, Латвія, Швеція та ін.), де є відповідні умови, крім вокально-хорової підготовки, здійснюється також індивідуальне навчання школярів гри на різних музичних інструментах та музикування в складі оркестрів і ансамблів.

Спільним для програм з дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво» України та низки зарубіжних країн є те, що «вони передбачають єдність основних видів діяльності – сприймання, пізнання та оцінювання творів мистецтва національної

Таблиця 1

Порівняна таблиця викладання музичного мистецтва у ЗЗСО різних держав (кількість навчальних годин на тиждень)

№ п/п	Держава	Кількість тижневих годин	
		Початкова школа	Базова школа
1.	Великобританія	«Мистецтво». 1-3 кл. x 2 г.; «Музика». 1-3 кл. x 2 г.; Навч. блок «Музика», «Образотв. мист.», «Дизайн», «Театр» – 4-5 кл. x 4 г.	«Музика» – 4-5 кл. x 3 год. з 6 кл. по 2-7 г. згідно профілю
2.	Данія	«Музика». 1 кл. x 1 год 2-4 кл. x 2 год.	«Музика». 5-6 кл. x 1 год. 8-10 кл. – вибірково.
3.	Латвія	«Музика» x 2 г.	«Музика» x 2 г.
4.	Німеччина	«Худож. вихован., музика, праця». 1 кл. x 3 г.; 2-4 кл. x 4 г.	«Музика» та «Худож. вихован.» 5-6 кл. x 2 год.; з 7 кл. – «Музика» x 1 г. (обов'язк.).
5.	Норвегія	«Музика» 1-4 кл. x 1 год.	«Музика» 5-7 кл. x 1-1,5 год 8-10 кл. x 0,5-1 год.
6.	Польща	1-3 кл. – Музика виклад. інтегр. з інш. дисциплінами	«Мистецтво» (інтегр. курс)
7.	Україна (2022-2023 н. р.)	«Муз. мист.». 1-4 кл. x 1 г.; Образотв. мист. x 1 г.	«Муз. мист.». 5-7 кл. x 1 г.**
8.	Фінляндія	«Музика» x 1-2 г.	«Музика» x 1 г.
9.	Франція	Цикл дисц. «Фізкультура, муз освіта, мистецтво» x 6-8 г.	Згідно від типу та профілю навч. закладу.
10.	Швеція	«Музика» x 2 г.	«Мистецтво» (інтегр. курс) x 3-4 г.
11.	Японія	«Музика». 1 клас - 3 год. 2-8 клас x 2 год.	9 клас x 1 год.

* Міністерство освіти і науки України продовжує ключову реформу загальної середньої освіти, пов'язану з впровадженням Концепції «Нова українська школа» (НУШ), згідно з якою на навчальну дисципліну «Музичне мистецтво» обов'язково виділяється одна година на тиждень.

та інших культур і художньо-творчого самовираження» (Халецька, 2012).

Варто наголосити, що більшість українських учителів музичного мистецтва є великими ентузіастами своєї професії, які, розуміючи, що сучасні школярі уособлюють майбутнє держави, відповідально ставляться до залучення учнів до музичної культури, в першу чергу, до національної музичної культури. Разом із тим слід підкреслити, що в Україні, в одній з самих «співучих» країн світу, згідно з Концепцією НУШ в 2021–2022 навчальному році в I–IV класах музичне мистецтво школярі вивчали лише одну годину на тиждень як окремий предмет або як складову інтегрованого курсу «Мистецтво». Однак в багатьох школах, в тому числі з поглибленим вивченням різних дисциплін, навіть в указаному навчальному році на усі предмети мистецького циклу в 5–7 класах залишається лише 1 (одна!) година на тиждень (0,5 год. – музичне мистецтво та 0,5 год. – образотворче мистецтво). Це, по суті, суттєво обмежує доступ величезної маси школярів до організованої (інституціалізованої) освіти в напрямку музичного навчання і виховання, що перешкоджає набуттю справжньої музичної культури та залишає їх наодинці з цілодобовою музичною інтернет-лавиною, яка далеко не завжди є носієм справжніх демократичних, загальнолюдських та національних цінностей. Така ситуація свідчить про явну недооцінку керівництвом держави, зокрема Міністерством освіти та науки України, ролі і місця музичного мистецтва в процесі виховання, навчання та розвитку сучасної молоді.

На наш погляд, варто взяти за приклад японську систему загальної музичної освіти. У ЗЗСО Японії велику увагу приділяють музичному навчанню за допомогою ритміки, вокальних, інструментальних вправ та слухання/сприйманню музики. Метою японської моделі музичного виховання є набуття певних компетентностей, знань і умінь, які допоможуть школярам орієнтуватися в океані музичній творчості та на достатньому рівні виконувати твори національної та зарубіжної музики. Як видно з наведеної вище таблиці, у першому класі японських ЗЗСО школярі займаються музикою тричі на тиждень, з другого по восьмий – двічі, у дев'ятому – один раз на тиждень. Заняття проводять, як правило, кваліфіковані педагоги-музиканти, які мають середню, а найчастіше – вищу освіту.

Японська система художньо-естетичного виховання значно відрізняється своїм ставленням до музики. Навчання музичному мистецтву у цієї країні часто починається у ранньому віці. У японських закладах дошкільної освіти музичне виховання здійснюється за системою Шініці Сузукі, який відомий у світі як видатний виконавець-скрипаль і педагог. Музично-педагогічна концепція Шініці Сузукі побудована на ідеї «сенситивності

раннього дошкільного періоду для емоційного та чуттєвого розвитку дитини» (Навчання дітей, 2014). Даний підхід базується на принципі, що «музикальність – це не вроджений талант, а здатність, яка може бути розвинутою» (там саме). Будь-яка дитина, «яку навчають належним чином, може бути музично розвинутою – це не важче, ніж навчитися говорити рідною мовою. Потенціал кожної маленької дитинки неоссяжний» (там саме).

Висновки

У зв'язку з формуванням у світі нового соціокультурного середовища та посиленням інтеграційного прагнення української системи загальної музичної освіти до європейського культурного простору є доцільним та необхідним:

1. Акцентувати увагу українських науковців, учителів музичного мистецтва ЗЗСО та викладачів вишив музично-мистецького профілю на важливості упровадження досвіду зарубіжних країн з поєднання формальної, неформальної та інформальної музичної освіти у практику вітчизняних навчальних закладів.

2. Всіляко сприяти долученню практикуючих учителів музичного мистецтва ЗЗСО та майбутніх фахівців даного профілю до діяльності Міжнародного товариства музичної освіти (ISME) з метою обміну досвідом у напрямку модернізації музичного виховання та загальної музичної освіти.

3. Посилити методико-технологічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва та практикуючих фахівців даного профілю в напрямку організації більш продуктивної музичної діяльності на уроках та під час позаурочної творчої роботи.

4. Підвищити в ЗЗСО кількість тижневих годин з навчальних дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво» з метою формування у школярів достатньої музичної культури в нових соціокультурних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

- Волинець Л. Загальна мистецька освіта в середній школі Данії. *Мистецтво та освіта*. 2005. № 2. С. 25–28.
- Іраклієнко В. Взаємодія формальної і неформальної освіти учнів сільської школи. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 4. С. 59–61.
- Навчання дітей музиці. Музична освіта і розвиток дітей. *Навчально-методичний кабінет*. 2014. URL: <http://ped-kopilka.com.ua/pedagogika/obuchenie-detei-muzyke-muzykalnoe-obrazovanie-i-razvitie-detei.html>.
- Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна компаративістика: шляхи розвитку. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 1-2. С. 5–12.
- Прокопчук В.І. Європейський досвід професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. 2020. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.2.13>.
- Сулаєва Н. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів: теоретичний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 4. С. 3–7.

Халецька Л.Л. Музична освіта в середніх школах зарубіжних країн: поєднання формального та інформального навчання. *Постметодика*. 2012. № 6(109).

Федорець М.О., Го Цзюнь. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педаго-*

гічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 8(102). С. 485–495.

Яковлев В. Досвід підготовки вчителя музики у зарубіжній професійній педагогічній освіті. *Педагогічні науки*. 2011ю Вип. 1. С. 86–93.

ISME (2020). International Society for Music Education. URL: <https://www.isme.org/about>.

General music education in Ukraine: development in conditions of integration to the European cultural space

Mykola Oleksandrovych Fedorets

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of the Department
of Musical Art and Choreography
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0001-6243-4208

The article provides a brief analysis of the state of general music education in the general secondary education institutions of Ukraine in connection with the formation of a new socio-cultural environment in the world and the strengthening of the integration aspiration of the Ukrainian educational system into the European cultural space. The features of various dimensions of modern music education and the promotion of their development by the International Society of Music Education (ISME) are noted. An analysis was made of the organization of musical activities of modern schoolchildren in the conditions of the information society and globalization. The need to modernize general music education in Ukraine and to solve a number of problems and contradictions that have arisen in this field is emphasized. The importance of increasing the weekly hours for teaching musical art in Ukrainian secondary schools is emphasized, based on the experience of developed countries in Europe and the world.

Key words: musical activity, formal, non-formal and informal music education, general musical education, integration of education into the European cultural space.

Інга Олексіївна Хмелевська

Художньо-пізнавальна функціональність метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти

УДК 37.013
<https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.5>

Інга Олексіївна Хмелевська
 кандидат педагогічних наук,
 старший викладач кафедри
 музичного мистецтва і хореографії
 ДЗ «Південноукраїнський
 національний педагогічний
 Університет імені К. Д. Ушинського»
 ORCID: 0000-0001-9129-2173

Дослідження присвячене вивченню функцій, які виконують метакогнітивні домени інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти в процесі художнього пізнання. На основі здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел визначено, що означені метакогнітивні домени як такі забезпечують усвідомленість та цілеспрямованість процесу застосування компетентностей із метою досягнення певних освітніх цілей. З'ясовано, що безпосередньо на процес активізації фахових і трансверсальних компетентностей задля здійснення художнього пізнання впливає метакогнітивний домен «стратегічні знання». Шляхом теоретичного моделювання було визначено, що регуляційні функції останнього дозволяють активізувати дієвість компетентностей із метою забезпечення процесів формування під час художнього пізнання мистецького тезаурусу, а також ідентифікації та поєднання дискретних художніх явищ у єдину інтерпретаційну концепцію, яка відображує певну культурну картину світу. Експериментальна робота в межах дослідження була спрямована на виявлення функціонального значення метакогнітивного домену «стратегічні знання» в процесі художнього пізнання шляхом порівняння результатів оцінювання рівня сформованості умінь визначати цілі мистецько-освітнього процесу та метаумінь майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти здійснювати інтеграцію художньо-мистецької інформації задля вирішення художньо-інтерпретаційних та творчорозвивальних завдань мистецько-освітнього процесу.

Ключові слова: художнє пізнання, інтерпретація, герменевтичний підхід, метакогнітивне знання, метакогнітивний домен, інтегральна компетентність, майбутні фахівці музичної та хореографічної освіти.

Постановка проблеми. Розвиток компетентнісної сфери майбутніх фахівців у галузях музичної та хореографічної освіти, є важливим завданням фахової підготовки. Особливої уваги заслуговує проблема підготовленості згаданих фахівців до застосування набутих компетентностей в умовах практичної діяльності. Зокрема, актуальним є забезпечення ефективного функціонування компетентностей у процесі художнього пізнання, оскільки останнє є, одночасно, основною умовою та кінцевим результатом будь якої діяльності в мистецькій галузі. Художнє пізнання є підґрунтям вироблення виконавсько-інтерпретаційної концепції, основою для визначення ціннісного сенсу твору та подальшої реалізації виховної функції мистецтва тощо. Художнє пізнання відіграє надважливу роль у балетмейстерській діяльності хореографа, який створює синтезійний хореографічний твір, осягаючи особливості музичної мови та надихаючись їх виразовим змістом. Художнє пізнання, безумовно, є підґрунтям та умовою формування фахових компетентностей майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. Утім даний процес є аутопоезисним за своєю суттю, адже функціонує як умова формування компетентнісної сфери художнє пізнання одночасно корелює у своїх якісних характеристиках із рівнем сформованості низки компетентностей, а також, ступенем розвиненості умінь їх ефективного застосування.

Згадана ефективність забезпечується насамперед усвідомленням особливостей функціонування елементів компетентнісної сфери у їх інтегральній єдності із метою вирішення певних завдань практичної діяльності. Здатності фахівця здійснювати таке усвідомлене та цілеспрямоване управління забезпечує метакогнітивне знання – знання про знання. Метакогнітивне знання входить до складу інтегральної компетентності фахівця та становить зміст метакогнітивних доменів означеного конструкту. Метакогнітивні домени безумовно володіють потенціалом здійснення впливу на якість та функціональність усіх умінь та здатностей фахівця, зокрема й здатностей, що забезпечують процес та результативність художнього пізнання.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «метакогнітивний» виникло в межах міждисциплінарних розвідок з погляду ітології, психології, нейрофізіології та когнітивної лінгвістики, які виокремилися в самостійний напрямок наукових досліджень – когнітивістику. Вивчаючи особливості роботи мислення та його взаємодії із навколишнім середовищем, учені (Longuet-Higgins, 1973; Chomsky, 1967; Miller, 2003; Simon, 1996) дійшли висновку, що існує незаперечна подібність між характеристиками функціонування штучного інтелекту та людського мислення. Зокрема, очевидно є основоположна роль метазнання – знання про знання – в обох системах. Як визначив Г. Сай-

мон (Simon, 1996), процеси обробки та актуалізації інформації за допомогою штучного інтелекту та засобами людського мислення спираються на ідентичні алгоритми – і людина, і штучний інтелект відтворюють аналіз ситуацій, явищ, досвіду та, на основі певних висновків, виробляють стратегії подальших дій. Означене розуміння знайшло розвиток у моделі *метакогнітивного моніторингу* Дж. Флавелля (Flavell, 1979), який обґрунтував наявність в структурі метакогнітивного знання складових, що відповідають за можливість людини передавати усну інформацію, навчатися, здійснювати контроль та самоконтроль і головне, забезпечувати власний саморозвиток. Такі складові базуються, за Дж. Флавеллем, на усвідомленні взаємозв'язків між знаннями, цілями і результатами аналізу інформації та ситуацій.

Потенціал метазнання стосовно забезпечення можливостей компетентнісного розвитку фахівців був відзначений низкою досліджень. Зокрема, була доведена доцільність реалізації даного потенціалу з метою розвитку стратегічного мислення фахівців та їх здатностей до самопізнання (Pintrich, 2002), формування здатностей інтеграції знань та досвіду задля їх застосування на практиці на компетентнісному рівні (Falender, et al., 2004; Paquette, 2014; Kaiser, et al., 2010). Закономірним є те, що концепція метазнання вплинула на розуміння феномену компетентності та, зокрема, зумовила перегляд традиційної таксономії Б. Блума (Bloom, et al., 1956; Armstrong, 2019; Anderson, et al., 2001).

Як відомо, у межах первинної моделі Б. Блума в якості механізму регуляції, що здійснює управління процесами компетентнісної сфери фахівця, пропнувалося *оцінювання результатів діяльності*. У свою чергу, інтеграція концепції метазнання зумовила перетворення даної моделі з лінійної таксономії на двомірний континуум за рахунок інтеграції доменів, що уможливають побудову стратегій цілеспрямованого керування усіма елементами компетентнісної сфери. Це, так звані, *метаконітивні домени* які відповідають за усвідомлення передумов виникнення та, безпосередньо, особливостей розгортання *процесів* формування, функціонування та застосування компетентностей. Серед таких Л. Андерсен та співавтори визначили: а) *стратегічні знання*, що забезпечують здатність конструювати стратегії навчання та діяльності та опрацювати інформацію; б) *знання когнітивних завдань*, що відповідає за здатність фахівця самостійно ідентифікувати завдання у процесі діяльності, на тлі прагнення покращити її результативність, а також генерувати завдання у процесі побудови стратегій саморозвитку; с) *самопізнання*, яке забезпечує здатність отримувати знання стосовно власних компетентнісних можливостей та особістісно-психологічних особливостей та застосовувати таке знання задля підвищення ефективності певного процесу;

д) *оцінювання цілей* є доменом, який інтегрує взаємодію усіх елементів компетентнісної сфери, адже відповідає за уміння урахувати множину обставин у невизначених умовах фахової діяльності та обирати найбільш ефективні стратегії вирішення нагальних завдань (Anderson, et al., 2001, p. 56-62).

Визначення наведених функцій метазнання в компетентнісній сфері фахівців зумовило подальші розвідки науковців у напрямі дослідження феномену метакомпетентності, яка забезпечує інтегральність (цілісність) та ефективність функціонування усієї компетентнісної сфери фахівців (Brown, 1993; Maaß, 2006; Kuntze, 2008). Ученими було доведено, що саме метакогнітивне управління компетентнісною сферою сприяє подоланню негативних наслідків дискретності компетентностей (Burgoyne, 1989). На основі таких розвідок нами було визначено та досліджено *інтегральну компетентність майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії*, як конструкт, що забезпечує здатність згаданих фахівців синергічно застосовувати компетентності у мистецько-освітньому процесі (Хмелевська, 2021). У результаті проведеного дослідження були визначені особливості та функції метакогнітивних доменів у складі означеної компетентності. Зокрема, домен *стратегічні знання*, який відповідає за уміння опрацювати та застосовувати інформацію, необхідну як для вироблення стратегій керівництва процесами власної компетентнісної сфери, так і для спрямування процесів художнього пізнання.

Мета статті. З огляду на визначену актуальність проблеми розвитку здатностей майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти до художнього пізнання та ураховуючи потенціальні можливості метакогнітивного знання підвищувати ефективність функціонування компетентнісної сфери, доцільним виявляється дослідження функцій метакогнітивних доменів інтегральної компетентності згаданих фахівців у процесі художнього пізнання.

Методологія дослідження. У ході дослідження були застосовані наукові підходи, зокрема, інтегральний, який забезпечує цілісність та синергію взаємодії елементів дослідження та герменевтичний, активізація дієвості якого в процесі художнього пізнання уможливорює процес переведення художньої інформації у фактологічну та естетичну. На засадах означених підходів, задля досягнення мети дослідження, застосовувалася низка методів, зокрема: теоретичного аналізу наукових праць із галузей когнітивістики (задля вивчення сутності та особливостей феномену метакогнітивного знання), педагогіки (задля уточнення функцій метакогнітивних доменів у структурі компетентнісної сфери фахівців), мистецтвознавства та педагогіки мистецтва (задля вивчення особливостей процесу художнього пізнання); теоретичного моделювання (задля вивчення функціональності метакогнітив-

ного знання в змісті компетентнісної сфери фахівців мистецької освіти в контексті забезпечення процесів художнього пізнання); низка емпіричних методів (задля експериментальної перевірки гіпотез теоретичного дослідження).

Результати та їх обговорення. Художнє пізнання є важливим чинником, що детермінує у багатьох рівень сформованості спеціальних (фахових) компетентностей майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. У процесі художнього пізнання відбувається формування художньо-інтерпретаційної компетентності, яка забезпечує виконавські та методичні здатності, а також здатності до постановочної діяльності в майбутніх хореографів (Ripalda, 2019; Taebel, 1980). Утім ефективність процесу художнього пізнання в контексті формування згаданих компетентностей та розвитку умінь їх застосування, залежить від міри усвідомлення фахівцем усіх його цілей та складових. У межах дослідження інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії було встановлено, що в процесі професійної (або навчальної) діяльності фахівець застосовує певний компетентнісний комплекс, структуру якого складають низка фахових, педагогічних і трансверсальних (або, як їх називають, загальних) компетентностей.

Трансверсальні компетентності відіграють важливу роль у процесі художнього пізнання як під час навчальної діяльності майбутнього фахівця, так і безпосередньо в процесі професійної діяльності, адже сприяють процесам комунікації та, взагалі, обміну інформацією. Як звертається увага в дослідженнях (Gértrudix-Barrio & Gértrudix-Barrio, 2010), мистецтво напряму пов'язане із життям, у зв'язку з чим пізнання мистецтва (художнє пізнання) є своєрідною формою пізнання самого життя та, зокрема, культури. Застосування трансверсальних компетентностей у даному процесі забезпечує включення життєво-актуальних феноменів до художнього пізнання, що сприяє досягненню відповідних культурних цінностей (Gértrudix-Barrio & Gértrudix-Barrio, 2010, p. 105). Окрім цього, сучасний культурний простір характеризується певною специфікою, яка полягає у широкому розповсюдженні медійних технологій. Означену специфіку необхідно враховувати, активізуючи трансверсальні компетентності задля відповідної адаптації мистецько-освітнього процесу шляхом органічної інтеграції технологій як до педагогічної діяльності так і з метою власного фахового розвитку.

Повертаючись до функції метакогнітивного домену *стратегічні знання* визначимо, що така полягає у забезпеченні усвідомленості та цілеспрямованості процесу застосування компетентнісних комплексів із метою досягнення певних освітніх цілей. Однією з генеральних цілей такого процесу є художнє пізнання, на якому, як вже згадувалося

вище, базується низка важливих процесів, пов'язаних із формуванням фахових умінь та загальним естетично-творчим розвитком особистості. Даний процес забезпечується низкою специфічних чинників. Насамперед, це чинник міждисциплінарності на тлі якої має відбуватися процес художнього пізнання. Як справедливо зауважують Л. Іваницька та співавтори (Ivanitskaya, Clark, Montgomery, & Primeau, 2002), твір мистецтва інтегрує множину інтертекстуальних та кросмистецьких зв'язків, поєднуючи у процесі художнього пізнання низку дискретних художніх явищ у єдину культурну картину світу. Міждисциплінарний характер художнього пізнання сприяє формуванню мистецького тезаурусу, який охоплює широке коло культурних та художніх явищ, а також умінь інтерпретації цих явищ із висвітленням їх ціннісних та світоглядних значень.

Експериментальна частина дослідження. Вивчення функціональності метакогнітивного домену *стратегічні знання* здійснювалося в ході дослідження інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. Із даною метою було розроблено спеціальні методи, які запроваджувалися на засадах відповідної методології. Зокрема, опора на інтегральний підхід забезпечувала поєднання в мистецько-освітньому процесі інформації з простору різних дисциплін (Bresler, 1995), різних освітніх форм та видів діяльності (Ніколаї, 2010), наявних елементів методики (Реброва, 2012). Також, було обґрунтовано доцільність застосування герменевтичного підходу (Линенко, 2010; Полатайко, 2014; Степанова, 2018; Шип, 1998; 2004; 2015), функціональність якого забезпечує можливість тлумачення художніх явищ шляхом дескриптування їх знакових функцій та визначення відповідного художньо-комунікативного потенціалу. Також, було створено спеціальні педагогічні умови, спрямовані на «актуалізацію компетентностей інтеграції художньої інформації з огляду на цілеспрямовано визначенні актуальні завдання мистецько-освітнього процесу» (Хмелевська, 2021). На тлі створення означених умов та забезпечення опори на відповідну методологію, застосовувалися спеціальні методи. Серед таких методів структурування метакогнітивних стратегій, розроблений з опорою на дослідження С. Реддінга (Redding, 2014), присвячене проблемі формування метаздатностей забезпечувати освіту протягом життя. В основі методу спрямованість на формування художньої ерудованості майбутніх фахівців шляхом формування «активного інтересу до явищ, що існують поза межами основного навчального контенту» (Хмелевська, 2021). Даний метод застосовувався під час занять, у ході яких інтегрувалися форми диспуту (круглих столів) та проєктної роботи. До обговорення пропонувався певний перелік проблемних завдань, як-от: розробити стратегію формування в студента/учня інтересу до художньої

інформації; забезпечити методичну основу та емоційну підтримку процесу інтеріоризації художньої інформації; запропонувати механізм моніторингу інтересу студента до художньої інформації та відповідних навчальних досягнень, що свідчать про наявність такого інтересу, а також аналізу процесів формування відповідних компетентнісних комплексів задля вирішення означених завдань.

Задля виконання завдання респондентам пропонувався для аналізу синтезійний музично-хореографічний твір (наприклад, опера із драматургією інтегрованими балетними номерами). У ході проєктної роботи здійснювався експлікаційний аналіз (визначалися основні особливості художньої мови, художньо-стильові та жанрові характеристики, відповідні історичні та соціокультурні контексти); пропонувалися методи, спрямовані на формування відповідної зацікавленості студентів (полімодально-ілюстративні, інтерактивні, творчі); проводився самоаналіз вироблених стратегій та методів, а також, метааналіз процесу застосування компетентностей, які були актуалізовані в під час художньо-проєктної діяльностіб.

Функціональність елементів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти, зокрема, й метакогнітивного домену *стратегічні знання*, досліджувалася в процесі виявлення відповідності рівня сформованості інтегральної компетентності згаданих фахівців синергійно-когнітивному критерію. Показниками даного критерію було визначено: ступінь сформованості здатності визначати цілі мистецько-освітнього процесу та метаумінь синергійної інтеграції, із даною метою, художньо-мис-

тецької інформації. У ході діагностики застосовувалася методи тестування, контекст-аналізу, виконання творчих завдань та експертного оцінювання. Тестування проводилося із опорою на методику А. Тернера (Turner, 2014), який довів на існування кореляційних взаємозв'язків між спрямованістю викладача на вирішення цілей освітнього процесу та прагненням підвищення ефективності функціонування власної компетентнісної сфери та результативності власної діяльності в контексті підвищення навчальних досягнень студентів. Творче завдання полягало у підготовці презентації художнього стилю (за вибором), яка містить, окрім ілюстративного матеріалу, педагогічні наративи, що висвітлюють: філософську ідею та естетичну концепцію в основі художнього стилю, яка втілюється відповідними засобами виразності в творах різних видів мистецтва; висвітлення процесу розвитку еволюції ідеї та концепції у різних видах мистецтва шляхом аналізу мистецьких творів; представити експлікацію певних чинників, обумовлених особливостями мистецько-освітнього процесу, орієнтація на особливості яких зумовила на той чи той характер викладення інформації; запропонувати відповідні методи трансляції художньої інформації; представити самоаналіз, який містить перелік компетентностей, актуалізація яких виявилася необхідною задля виконання творчого завдання. Художньо-інформаційний контент, який був згенерований респондентами в ході виконання завдань діагностики, оцінювався експертами за підшкалою, яка складалася зі змінних: «об'єм, автентичність, цілісність та підпорядкованість загальній ідеї, міра переконливості розкриття окресленої ідеї за

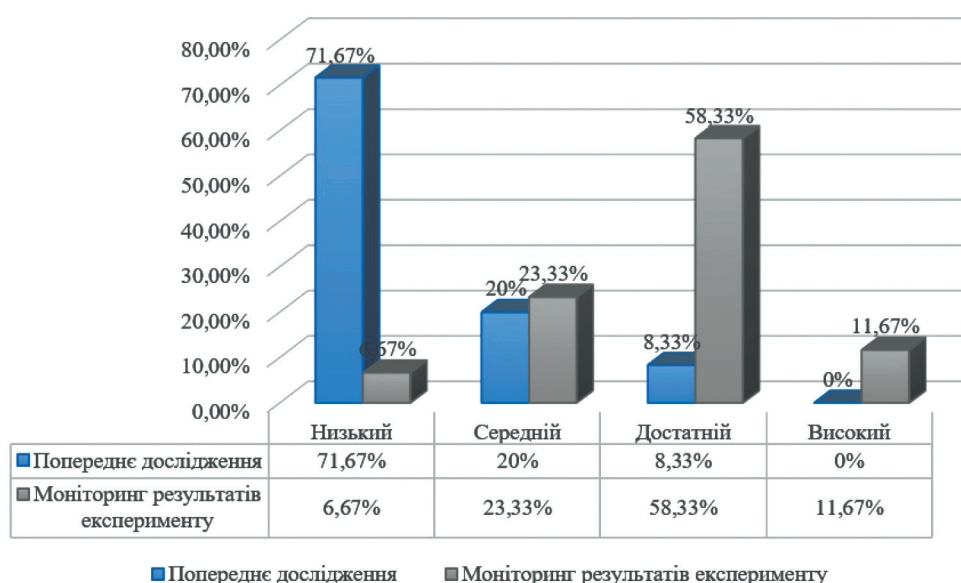


Рис. 1. Моніторинг результатів дослідження сформованості та функціональності метакогнітивного домену «стратегічні знання» у складі інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти

допомогою художньої інформації» (Хмелевська, 2021). Задля оцінювання використовувалася чотирибальна шкала. Результативність визначалася шляхом обчислення коефіцієнтів прояву відповідних показників (див. рис. 1). Загальний рівень за результатами оцінювання виявився середнім, при цьому високий рівень було діагностовано в 11,67% респондентів, достатній – в 58,33%, середній – в 23,33% та низький – у 6,67%. Ці результати порівнювалися із попередніми, зробленими до впровадження розробленої методики формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. Як можна побачити на діаграмі (рис. 1), загальний рівень до застосування спеціальних методів був низьким. При цьому, низький рівень показала абсолютна більшість (71,67%) респондентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження показало, що процес художнього пізнання, який набуває особливого значення в мистецькій освіті, забезпечується функціонуванням компетентнісної сфери фахівців згаданої галузі. Зокрема, у даному контексті досліджений функціональний потенціал метакогнітивного знання, як феномену, що здійснює управління процесами компетентнісної сфери та забезпечує можливості саморегуляції та саморозвитку фахівців. Означене знання вивчено як таке, що складає зміст метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти (Хмелевська, 2021). Дослідження функціональності метакогнітивних доменів згаданої компетентності стосовно забезпечення процесів художнього пізнання проводилося за допомогою спеціальних методів, які застосовувалися на тлі активізації дієвості інтегрального та герменевтичного підходів. Зокрема, були задіяні методи, спрямовані на формування метакогнітивного домену *стратегічні знання*, який відповідає за здатність активізації фахівцем компетентнісних ресурсів задля формування та розвитку власної художньої ерудованості, творчих художньо-аналітичних та інтерпретаційних умінь. Задля оцінювання результатів застосовувалися спеціальні діагностичні методи на передуючому етапі дослідження (тобто до застосування формувальних методів) та після його проведення. Такий моніторинг дозволив виявити суттєву різницю у рівні сформованості художньо-пізнавальних здатностей майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти. На основі порівняння отриманих результатів було з'ясовано, що метакогнітивні домени інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти здатні впливати на процес художнього пізнання, забезпечуючи усвідомленість, керованість та ефективність активізації відповідних компетентностей згаданих фахівців. Подальші дослідження

обгрунтованої проблеми доцільно спрямовувати на ідентифікацію та вивчення особливостей процесу художнього пізнання на тлі реалізації регуляційної функції метакогнітивних доменів інтегральної компетентності майбутніх фахівців музичної та хореографічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Линенко, А. Ф. (2010). Герменевтичний підхід як умова формування компетентного вчителя. В Н. Давидович, Р. Явия, & М. Довев (Ред.), *Міжнародний Форум «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции»* (стр. 22-23). Самария: Ариэль.
- Ніколаї, Г. (2010). Музично-педагогічна компаративістика: шляхи розвитку. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1-2. Отримано з journals.urau.ua/index.php/2306-5532/article/download/18081/15828
- Полатайко, О. М. (2014). Герменевтичний аспект підготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 16(2), 142–146.
- Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: Культурологічний та професійний аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Степанова, Л. В. (2016). Герменевтична компетентність як компонент фахової підготовки вчителів музики та хореографії. *Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. 2, сс. 112–117. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник*. Київ: Заповіт.
- Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкальнопедагогической герменевтики. *Наука і освіта: Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України*, 4–5, 210–214.
- Шип, С. В. (2015). *Основы анализа формы хореографических произведений: Учебное пособие* (изд. 2-е, дополн.). Одесса: ЮНПУ имени К.Д. Ушинского.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Rath, J., Mayer, R. E., Cruikshank, K. A., . . . Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Retrieved from <http://bit.do/Anderson-Krathwohl-taxonomy-pdf>
- Armstrong, P. (2019). *Bloom's Taxonomy*. Retrieved from Center for Teaching Vanderbilt University: cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/.
- Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review*, 22(6), 25-36. doi:10.1108/EUM00000000000814
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental

inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Gérrudix-Barrio, M., & Gérrudix-Barrio, F. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Revista Comunicar*, 17(34), 99-107. doi:10.3916/C34-2010-02-10

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative higher education*, 95-111. Retrieved from www.researchgate.net/publication/225958578

95-111. Retrieved from www.researchgate.net/publication/225958578

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3

Ripalda, M. C. (2019). Dance and choreography competence of university physical education teachers. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(9), 116-137. doi:10.46827/ejpe.v0i0.2524

Artistic and cognitive functionality of metacognitive domains of integral competence of future specialists music and choreographic education

Inha Oleksiivna Khmelevska

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of the Department
of Musical Art and Choreography
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0001-9129-2173

The research is devoted to the study of functions performed by metacognitive domains of integral competence of future specialists of music and choreographic education in the process of artistic cognition. Based on the theoretical analysis of scientific sources from the fields of cognitive science, the essence and features of the phenomenon of metacognitive knowledge were considered. In particular, it was determined that such knowledge, providing awareness of the relationship between knowledge, goals and experience, affects the ability to transmit information, learn and exercise self-control and self-development (Flavell, 1979; Simon, 1996). The analysis of works in the field of pedagogy allowed to clarify the functions of metacognitive domains in the content of the competence sphere of specialists, in particular in the field of art education. The study of the views of art critics and pedagogical scientists contributed to highlighting some features of the process of artistic cognition, in particular its focus on the formation of professional erudition of specialists in the field of art education, their ability to cognize and interpret artistic phenomena.

The study was carried out using the following methods: pedagogy of art (to study the peculiarities of the process of artistic cognition); theoretical modeling (to study the functionality of metacognitive knowledge in the content of the competence sphere of art education specialists in the context of ensuring the processes of artistic cognition); a number of empirical methods (to experimentally test the hypotheses of the theoretical study). In particular, by the method of theoretical modeling, it was determined that the regulatory functions of metacognitive knowledge allow to activate the effectiveness of competencies in order to ensure the processes of formation of artistic thesaurus during artistic cognition, as well as the identification and combination of discrete artistic phenomena into a single interpretive concept that reflects a certain cultural picture of the world. The experimental work within the framework of the study was aimed at identifying the functional significance of the metacognitive domain «strategic knowledge» in the process of artistic cognition by comparing the results of assessing the level of formation of the ability to determine the goals of the artistic and educational process and the meta-skills of future specialists in music and choreographic education to integrate artistic and artistic information to solve artistic-interpretive and creative-developmental tasks of the artistic and educational process.

Keywords: artistic cognition, interpretation, hermeneutic approach, metacognitive knowledge, metacognitive domain, integral competence, future specialists of music and choreographic education.

РОЗДІЛ 2. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА

Людмила Олегівна Касьяненко

Класифікація фортепіанних штрихів як теоретичний інструмент освоєння піанізму

УДК 37.013
<https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.6>

Людмила Олегівна Касьяненко
 кандидат мистецтвознавства,
 професор,
 професор кафедри музичного
 мистецтва і хореографії
 ДЗ «Південноукраїнський
 національний педагогічний
 університет імені К. Д. Ушинського»
 ORCID: 0000-0003-0306-4061

У статті відображено результати досліджень виконавської та педагогічної майстерності з точки зору застосування теорії фортепіанних штрихів. Розкрито сутнісний зміст поняття «класифікація фортепіанних штрихів», що є теоретичною базою професійної компетентності педагога та виконавця для ефективної професійної практики. Висвітлено системну структуру піаністичної майстерності, яка складає цілий комплекс використання необхідних природних властивостей руки. Основні положення цієї системи використовуються для успішної діяльності як у виконавстві, так і в галузі музичної педагогіки. Аналіз фортепіанної фактури проводиться з опорою на основні елементи піанізму, які є практичною базою освоєння певної фактури творів будь-якого рівня складності, включаючи елементарні г'єси для початківців. Автором обґрунтовані методичні підходи формування піаністичної майстерності, які є професійними інструментами педагогічної майстерності викладача фортепіано. Охарактеризовано та проаналізовано низку прикладів з концертного репертуару та г'єс для початківців, що поєднують спільні методичні підходи у формуванні різних елементів фортепіанної техніки, у конкретних випадках застосування однакових фортепіанних штрихів. Наведено спільність методичних принципів формування піаністичної майстерності, зокрема: принцип класифікації фортепіанних штрихів, що поєднує різні фактурні виклади, і дозволяє формувати піаністичну підготовку послідовно від першого контакту з інструментом аж до освоєння фактури творів найвищого професійного рівня. Методична система, викладена автором, заснована на принципі цілісного підходу фортепіанної освіти, забезпечує афективну форму використання природних рухових можливостей руки; відповідає принципу методичної компетентності, що дозволяє професійно розвивати майбутнього викладача фортепіано, методично забезпечувати ефективний освітній процес, а також формувати здатність саморозвитку та вдосконалення піаністичної майстерності.

Ключові слова: класифікація фортепіанних штрихів, аналіз фактури, методичні засади, комплексний підхід, піаністична майстерність, музична педагогіка.

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність викладача фортепіано вимагає від випускника вишу низку здібностей, пов'язаних з умінням всебічно розвивати учня, що передбачає його комплексну підготовку у сфері музично-виконавського мистецтва та сучасної педагогіки. Важливим результатом професійної підготовки фахівця є, поряд із загально-музичним розвитком, уміння впроваджувати набуті знання у галузі новітніх методик освоєння піаністичної майстерності, здатність передавати цінний досвід розвитку т.зв. піаністичного мислення своїм учням. Системний підхід до піаністичної та теоретичної спадщини, у контексті сучасних поглядів на проблему музичного виховання та методик викладання, сприяє компетентності у сфері фортепіанної педагогіки, яка спирається на втілення мистецьких та технічних завдань. Розвиток сучасної педагогіки в галузі фортепіано, з одного боку, демонструє високий рівень, наприклад, на конкурсах та прослуховуваннях, з іншого – викликає у молодих педагогів багато питань під час зіткнення з конкретними учнями, особливо на першому етапі навчання. З огляду на цю обставину пропонується систем-

ний підхід освоєння фортепіанної техніки, який відповідає на багато питань майбутнього педагога музичних шкіл, але також викладача навчальних закладів вищого рівня.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз ряду джерел, що з'явилися останніми роками, показує, що зростає інтерес до питань сучасних методів викладання гри на інструменті, особливо в галузі технічної підготовки в перший період навчання. Дедалі більше прикладів такої уваги ми знаходимо у програмах навчання, наприклад, авторства І. Стотика та Є. Власенко (2020), а також з'являються нові статті та обговорення в інтернет-ресурсах. Слід зазначити, однак, що в основному міркування та висновки здебільшого спираються на фундаментальні дослідження великих майстрів минулого: С. Фейнберга (1969), Г. Нейгауза (1987), А. Гольденвейзера (1958), А. Корто (1965), І. Гофмана (1961) та багатьох інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Безцінний внесок видатних виконавців та педагогів є золотою спадщиною в галузі піаністичного мистецтва та теорії виконавства. У їхніх роботах представлені погляди, що спираються на

власний досвід, який багато в чому відображає індивідуальні риси виконавця та наставника, тому питання формування піанізму розглядаються у різних площинах, іноді навіть із протилежних сторін. Молодим педагогам часто буває важко розібратися у цих протиріччях, а головне – пристосувати ці знання до проблем початкового етапу навчання гри на фортепіано.

Мета статті. Метою статті є висвітлення авторської «Класифікації фортепіанних штрихів» як науково-методичного інструменту вирішення конкретних практичних завдань. З одного боку, дана систематизація фортепіанних штрихів може сприяти формуванню власної піаністичної майстерності викладача фортепіано, з іншого – показати можливості застосування цих знань у педагогічній діяльності. Обґрунтуванням доцільності рекомендації авторської методики є багаторічний виконавський та педагогічний досвід, який здобув міжнародне визнання, а також наукові власні дослідження проблеми вивчення піаністичної майстерності (Касьяненко, 2003а; 2003б; Kasjanienko, 1999).

Методологія дослідження.

Дослідження ґрунтується на низці підходів, які уможливають досягнення його мети, зокрема, творчий підхід у розробці методів удосконалення музично-виконавської майстерності, на важливість якого вказував Ф. Шопен.

Застосування даного підходу на тлі достримання принципу спрощення технічного завдання до елементарного (С. Фейнберг) забезпечило універсальність запропонованих методів удосконалення музично-виконавської майстерності та можливість їх застосування у процесі фахової підготовки виконавців різного рівню – від початкового до професійного.

Із метою реалізації визначених завдань у дослідженні використано комплекс дослідницьких методів: загальнонаукових (аналіз та узагальнення) та конкретно наукових, зокрема системно-структурного та порівняльно-зіставного аналізу, за допомогою яких уперше показано універсальний принцип вивчення фортепіанної техніки та шляхи освоєння піанізму на будь-якому рівні навчання, включаючи перший контакт із інструментом. На основі обґрунтованої методології уточнено сутнісний зміст поняття «робота над технікою» у площині використання природних можливостей руки під час гри на інструменті, що може стати основним підходом у фортепіанній педагогіці, запропоновано професійну авторську термінологію фортепіанних штрихів, а також конкретизовано показано методичні підходи вирішення різних технічних проблем виконання фортепіанної фактури, що сприяє формуванню професійної майстерності майбутнього викладача.

Результати та їх обговорення. Однією із складових частин піаністичної майстерності є освоєння

всіляких фортепіанних штрихів як відшліфованих різноманітних технічних прийомів (рухів руки) в «чистому вигляді». Це: ледве помітний рух останнього суглоба пальця; рух всього пальця; різноманітні рухи кисті, передпліччя, плечового суглоба; а також використання ваги тулуба. Точне розуміння того, який рух є необхідним і вміння ним користуватися в певний момент, дозволяє економити енергію руки навіть при найскладніших комбінаціях цих рухів.

Для розгляду поставленої проблеми необхідно уточнити деякі поняття. Зазвичай на питання: які існують штрихи на фортепіано? – можна почути відповідь: стаккато, портаменто, легато, маркато, тенуто тощо. При цьому, як правило, мається на увазі перш за все артикуляція (лат. *Articulatio*, від *articulo* – розчленюю, розбірливо вимовляю), тобто результат гри, реальне звучання: злите або роздільне, гостре або м'яке тощо. Штрих – це, однак, те, що передує реальному звучанню, тобто дотик до клавіші. У «Музичному Енциклопедичному Словнику» це поняття визначається як «прийом звуковидобування на муз. інструменті, що має виразне значення» (1990, с. 646).

Маргарита Лонг, наприклад, вважає, що техніка – це *touché* (фр. *toucher* – торкатися), тобто прийом звуковидобування, і в той же час піаністка стверджує, що у свою чергу головне в техніці – це артикуляція (Лонг, 1981). Щоб розібратися в цьому питанні, слід згадати, що більшість штрихів склалися як технічна основа гри на струнних (смичкових) інструментах. Пізніше були освоєні штрихи й на інших інструментах. У будь-якому випадку саме штрих є заснований на певному русі чи то смичка, або, відповідно, рук, пальців, губ, язика виконавця. Відмінність полягає на особливому прийомі звуковидобування: плавному, таким, що штовхається, відскакує тощо, який і визначає артикуляцію, тобто особливий характер звучання.

Вибір того чи іншого штриха визначається художніми намірами виконавця, стилем і характером твору, що інтерпретується, особливостями фразування та іншими завданнями. Таким чином, дотик клавіші, який «породжує» певний характер звучання, може бути прямим, або таким, що ковзає, пестить, чіпляє та ін. Залежно від того, звідки спрямований цей дотик (від усієї руки, від пальця...) змінюється звучання як з мистецького боку, так і з боку технічного: рівність, «зернистість», ритмічна стійкість, щільність тощо. Скутість «непотрібного» суглоба призводить до підвищеної стомлюваності під час виконання віртуозного твору. Крім того, в звучанні з'являється незграбність, оскільки фізична жорсткість відбивається на якості звучання всієї фактури твору.

Наприклад, для виразного інтонування будь-яких технічних фігурацій необхідно вміти точно розподіляти вагу руки. Тоді виникають, в тих

випадках, де це необхідно, як би різні звукові рівні: те, що грається з вагою буде звучати яскравіше, ніж те, що грається легко. У фортепіанній літературі існує багато прикладів, де

вміння розподіляти вагу руки допомагає здійснити не тільки технічне, але теж і художнє завдання. Іноді композитор навіть відображає в нотах цю різницю.



Рис. 1.

Усвідомлене уявлення звучання, яке необхідно видобути, і рухи (пальців, кисті, передпліччя), які для цього потрібні – необхідні умови виконавського освоєння фактури фортепіанного твору.

Класифікація фортепіанних штрихів за методом автора створена на основі вивчення природних рухових здібностей руки та можливостей їх використання при грі на фортепіано. Як говорилося вище, система штрихів спочатку склалася як технічна основа гри на смичкових інструментах. Це сталося задовго до появи фортепіано. Клавішні інструменти із «запрограмованим» звучанням, типу клавесину та органу, більше були орієнтовані саме на артикуляцію: разом, роздільно, довге звучання, коротке звучання тощо. Різноманітне звучання було оснащено спеціальною термінологією артикуляції: *legato*, *non legato*, *portato*, *staccato* та ін.

Звертаємо увагу, що вилучення звуку на клавішних інструментах, включаючи фортепіано, не становить жодної складності. Будь-яка людина, яка навіть не вміє грати і не має будь-якої музичної підготовки, може витягти будь-який звук (декілька звуків) на будь-якому клавішному інструменті. Для цього достатньо привести в рух складний механізм інструменту простим натисканням клавіші. При цьому звучання інструменту не буде спотвореним. Інша річ на струнному інструменті, де звук створюється смичком. Дотик смичка до струни – це і є той складний механізм звукоутворення, який можна порівняти з тим, що має в своїй конструкції клавішний інструмент. Тому, якщо непідготовлена людина візьме в руки смичок і проведе їм по струнах, то навіть найкраща скрипка не зазвучить – замість звуку ми почуємо неприємний скрип.

Як це не парадоксально, але саме простота натискання клавіші стає предметом суперечок та пошуків технічного підходу до освоєння «секретів» майстерності піаніста. Поява можливості перетворювати звук фортепіано, на відміну від

клавесину чи органу, тобто не тільки за шкалою: короткий і довгий, але й за характером звучання, що може передавати найрізноманітніші емоційні стани та звукові фарби, спонукало композиторів до написання творів, орієнтованих на нові можливості клавішного інструменту. Вже у творчості Л. ван Бетховена ми спостерігаємо розвиток фортепіанного фактурного викладу, який ставить перед виконавцем завдання різноманітного звуковидобування, а також найвищі вимоги технічної підготовки. У творчості композиторів-романтиків, які одночасно були видатними віртуозами, викристалізувався сучасний піанізм. До нашого часу їх твори, такі як Етюди Ф. Шопена, є фактурним дзеркалом всіх фортепіанних штрихів, тобто технічного боку звуковидобування. Автор не випадково наголошує на технічному боці виконавства, оскільки саме це є предметом класифікації фортепіанних штрихів.

За аналогією зі смичком скрипаля, рука піаніста може стати чуйним еластичним інструментом, який реагує на найдрібніші зміни складної фортепіанної фактури. Для цього необхідно зрозуміти всі фізіологічні можливості руки та навчитися їх використовувати під час гри на фортепіано. Тоді складному багатоступінчастому і чуйному механізму інструменту, що є продовженням клавіатури, буде протиставлений не менш складний, чуйний та багатоступінчастий механізм руки піаніста, який торкається клавіатури. Кожен елемент цього механізму, відпрацьований до рефлексу, сприятиме вільному володінню рукою під час грання, отже, буде здатний на подолання будь-якого технічного завдання, що виникає з необхідності виконання різних видів фортепіанної фактури.

Слід зауважити, що автор, створюючи класифікацію фортепіанних штрихів, керувався принципом спрощення технічного завдання до елементарного. Цей напрямок пропагував, наприклад, С. Фейнберг (1969). Він часто радив своїм учням вигадувати

вати вправи, вичленуючи з пасажу короткий фрагмент, який потребує піаністичного відпрацювання необхідного прийому гри (Фейнберг, 1969). Творчо підходити до вправ пропонував своїм учням також Ф. Шопен (Chopin, 1995). Він завжди звертав їхню увагу на те, що потрібно вивчати не вправу саму по собі, а використовувати її для відпрацювання необхідної техніки. При цьому вказував на те, що одна і та ж вправа, як вид викладу – тобто фактура, може бути використана для відпрацювання різних технік (Chopin, 1995, сс. 39-42, 80-81).

У той самий час, на відміну від багатьох загальноприйнятих класифікацій, заснованих винятково за принципом фактурного викладу: октавна фактура – октавна техніка, дрібні тривалості – пальцева техніка тощо (Бирмак, 1973; Коган, 1961; Корто, 1965; Мартинсен, 1966; Нейгауз, 1987), запропонована автором класифікація показує, що, спираючись на природні можливості руки, можна одним і тим самим технічним прийомом, тобто штрихом, виконувати найрізноманітнішу фактуру: окремі ноти та октави, швидкі пасажі та повільну кантилену, а також акордовий виклад та окремі басові ноти в акомпанементах.

Кілька слів про структуру та назви штрихів Класифікації. Усього пропонується 15 штрихів, які групуються за назвою частини руки, яка має домінуюче значення у реалізації того чи іншого технічного прийому: кистьові штрихи, пальцеві штрихи, ліктьові штрихи, штрихи з використанням корпусу. Майже всі штрихи мають подвійне значення: перша частина назви свідчить про ту чи іншу частину руки, яка виконує основну функцію у техніці, друга частина назви свідчить про артикуляцію, тобто артистичний результат застосування певної техніки. Розуміючи, що у всіх техніках палець у будь-якому випадку залишається єдиним безпосереднім контактом із клавіатурою, ми завжди коментуємо його роль – активну чи пасивну – в описі багатьох штрихів. Наприкінці опису більшості штрихів пропонуються вправи із популярної збірки Ш. Ганона «Піаніст віртуоз. 60 вправ», які можна використовувати для відпрацювання різних штрихів, але теж і вказані етюди Шопена, в яких використовуються штрихи, іноді як основний домінуючий, або такий, що з'являється епізодично, тому що найчастіше у концертному репертуарі штрихи застосовують у швидкому чергуванні й у різноманітних комбінаціях.

1. Кистьові штрихи

Кистьове нон легато – фундамент гри на фортепіано. Це механізм вилучення злитого співучого і наповненого звучання – *cantabile*. Саме з цього прийому гри починав «ставити» руки своїм учням Ф. Шопен (Chopin, 1995, сс. 58-61, 71-77). Звук видобувається не пальцем, а поперемінним опусканням кисті, тобто вільним зануренням ваги руки на кожен палець, який в даному випадку виконує функцію опори на клавіатурі. (Ганон, 1-30; подвійні

ноти 50, 53, 59 / Шопен, етюди: 3 в подвійних нотах; 12 в партії лівої руки и 24 в шибкім перебігу гучних пасажів)

Кистьове портаменто – штрих, дуже схожий на нон легато за характеристикою та способом отримання звучання, але під час піднімання зап'ястя пальці так само відриваються від клавіші та звук м'яко переривається. Цей штрих використовується як перший контакт з інструментом в початкових класах. Палець виконує функцію опори на клавіатурі. (Ганон, 1-30; подвійні ноти 50, 59 і октави 53 / Шопен, етюди: 3, 20 і 22 в акордах, подвійних нотах і октавах)

Кистьове стаккато – енергійний, уривчастий рух кисті, схожий на той, який рука виконує, коли відбиває невеликий (наприклад, тенісний) м'яч. Сама кисть, немов м'ячик, легко «стрибає» по клавіатурі. Пальці і в цьому випадку виконують функцію опори, в залежності від того, які інтервали необхідно грати чи окремі ноти. Як правило, цей штрих застосовується в подвійних нотах, акордах і октавах артикуляції стаккато. (Ганон, 44; 51 / Шопен, етюди: 7 и 21 в партії правої руки)

Кистьове легато – можливе двох видів: *вертикальне* й *горизонтальне*. Вертикальне кистьове легато – це об'єднання двох і більше нот, що поєднані загальною лігою в одній позиції, і виконуються загальним вертикальним рухом кисті. Якщо під час гри нон легато кисть направляє вагу по черзі на кожен палець, то в цьому випадку тільки перша нота (або інша опорна ритму) грається з вагою, а решта – на плавному знятті. На першому звуці (або іншому опорному) зап'ястя йде вниз (але не нижче клавіатури), а на інших – вгору, м'яко обриваючи останній звук. Пальці виконують функцію опори у випадку короткої ліги, але активними, якщо позиція має більше нот. (Ганон, 45 / Шопен, етюди: 10, 13 та 21 в партії правої руки, 15 обидві руки) Горизонтальне кистьове легато – грається з використанням руху зап'ястя в площині. Особливо необхідно володіння цим штрихом при маленькій руці. Цей рух є потрібний під час гри гам і фактури типу арпеджіо, тому що допомагає коротким пальцях (першому і п'ятому). Пальці активні згідно потрібної артикуляції уживання технік пальцевих. (Ганон, 32-36; гами, арпеджіо / Шопен, етюди: 4 епізодично, 10 та 13 в партії лівої руки, 11 обидві руки)

2. Пальцеві штрихи

Пальцеве нон легато – традиційний енергійний рух пальця, що нагадує удар молоточка. Тут важливі не тільки енергійні і якомога швидші точкові рухи (удар і відскік), але і максимальна свобода і самостійність цих рухів. Самостійність пальців розвиватиметься за умови, коли пальці, що не грають, спокійно лежать на сусідніх клавішах, тобто. не піднімаються і не закручуються бубликом. Вага руки не використовується, тому кисть

заховає еластичний спокій. (Ганон, 46 / Шопен, етюд: 2 в партії правої руки)

Пальцеве стаккато – це не удар, а дотик клавіші швидким енергійним (але не розгонистим) рухом кінчика пальця (під долоню), як би чіпляючи. Звук при цьому дотику стає дуже уривчастим і легким. Якщо опанувати цим штрихом, то не виникає проблем при виконанні фактури з швидко повторюваними звуками типу репетиції. Застосування його в інших видах викладу, типу дрібної техніки, дозволяє домогтися прозорого «перлового» звучання – *jue perlè* – в творі будь-якого стилю, від Скарлатті до сучасної музики. (Ганон, репетиції 44; 47; мелодії 1-30 / Шопен, етюди: 1, 2, 4, 5, 8, 13, 14, 18, 19.)

Пальцеве легато – це ковзний дотик клавіші (за рухом кінчика пальця схожий на пальцеве стаккато), але не уривчастий, а плавний, немов такий, що пестить. Подібний штрих дозволяє одним і тим самим пальцем зіграти дві ноти легато, наприклад, зісковзуючи з чорної на білу клавішу. Штрих часто є уживаний в поліфонії. (Шопен, етюди: 17 і 18 епізодично в аплікатурі)

Пальцеве легатіссімо – штрих, що вимагає особливого слухового контролю. Реалізація його в практиці можлива тільки гнучкими, еластичними і дуже чутливими пальцями, які ніби «приклеюються» до клавіші в момент вилучення звуку і дуже плавно відпускають її, трохи запізнюючись (тобто не одночасно з натисканням наступної). Звуки при цьому по черзі злегка нашаровуються один на одного. Створюється свого роду педальне звучання, так звана *мануальна педаль*. (Шопен, етюди: 6, 19, 22 середня частина)

3. Ліктьові штрихи

Ліктьове маркато – штрих, який необхідний для отримання характерного, досить гучного, а іноді навіть різкого (художньо виправданого) звучання. При цьому рука утворює як би один цілісний (твердий) звід від кінця пальця до ліктя. В деяких випадках, наприклад в творах Дебюссі, цей штрих допомагає грати тиху акордову фактуру, де не потрібне підкреслення будь-яких звуків акорду, а передбачається створення т.зв. цілісного фактурного шару звучання. (Ганон, 1-30; а також подвійні ноти і октави / Шопен, етюди: 4 і 22 епізодично)

Ліктьове легато – це штрих, який виконує зв'язуючу функцію ліктя під час швидкого, але плавного переміщення руки по клавіатурі, наприклад, в гамах і пасажах. Якщо кисть досить вільна й еластична, а перший палець сумлінно виконує свою функцію під час підкладання (готуючись заздалегідь), то лікоть описує плоску дугу (майже лінію), пов'язуючи весь пасаж або гаму одним загальним рухом. Ф. Шопен, звертаючи увагу на плавність руху ліктя, радив учням грати гами як глісандо (Chopin, 1995, с. 98-101). Посмикування ліктя під час зміни позицій призводить до непотрібних (з художньої точки зору) акцентів і пору-

шення ритму в конкретному творі. (Ганон, гами та пасажи / Шопен, етюди: 1, 8, 14 в партії правої руки, 12, 19 в партії лівої руки, 24 обидві руки)

Ліктьове стаккато – необхідне там, де потрібно теж дуже швидко пересувати руку по клавіатурі під час скоку, видобуваючи дуже коротке «точкове» звучання (ефективність цього штриха підвищується при активному кінчику пальця). Як правило, подібний штрих зустрічається в акомпанементі типу швидкого вальсу, а також схожих видах фактури. Важливим технічним елементом цього прийому є не тільки швидке пересування руки, але також приготування заздалегідь і розслаблення перед вилученням звуку, що забезпечує чисту гру. Багато прикладів цього штриха можна зустріти в акомпанементах етюдів К. Черні. На це педагоги рідко звертають увагу, тому що концентрують увагу на дрібній техніці. Важливість цієї техніки в акомпанементах полягає в тому, що непотрібна затисненість може заважати іншій руці. (Ганон, 57 / Шопен, етюди: 2, 5, 8, 16, 21 в партії лівої руки)

Ліктьове тремоло – коливальний рух передпліччя одночасно з кистю. Вісь обертання приблизно між 2-м і 3-м пальцями. Тремоло від ліктя допомагає ритмічно стійко виконувати будь-яку «ламану» фігурацію з інтервалами менше октави. Гра активними пальцями, за умови зафіксованої нерухомо кисті в таких випадках, дуже втомлює і не дозволяє домогтися рівності звучання і пульсу. (Ганон, 6; 31; 49 / Шопен, етюди: 4 епізодично, 5, 23 в партії правої руки, 9 в партії лівої руки)

4. Велика техніка акордової фактури

Збирання акорду – це збирання енергії всієї руки в один імпульс: видобування звуку і моментальне розслаблення. Піаніст з маленькою рукою додатково кінчиками пальців як би хапає, тобто «збирає» акорд. (Ганон, 58 / Шопен, етюди: 2 в партії правої руки, 11, 15, 17, 22 обидві руки)

Вагова гра – це гра з різким нахилом корпусу вперед, до клавіатури. При цьому виникає сильний натиск у кінці пальців. Від енергії «обрушення» корпусу на акорд виникає потужне звучання. Іноді піаніст навіть відривається від стільця, щоб під час гри таким штрихом максимально використовувати свою вагу. (Ганон, 58, акорди тонічні, септакорди / Шопен, етюд 22)

Тремоло руки – це штрих, який здійснюється коливальним рухом усієї руки, яке починається прямо від плеча. Здійснюючи цей рух, рука утворює один загальний механізм обертання. Для реалізації цього штриха слід навіть трохи відсунути від клавіатури, щоб рука була лише злегка зігнута в лікті, утворюючи одну загальну вісь обертання. (Ганон, 60 / Шопен, етюди: 4, 5, 9, 23 епізодично)

Тепер розглянемо, як можна використати Класифікацію фортепіанних штрихів у процесі формування піанізму з перших уроків навчання. Заува-

жимо, що сучасний піанізм досяг дуже високого рівня. Складний концертний репертуар міцно укорінився в програмах музичних вузів, а також в школах середньої ланки. Учні спеціальних музичних шкіл, під керівництвом видатних педагогів, частогусто вже в 4 – 5-му класах демонструють здатність подолати найскладніші технічні труднощі етюдів Ліста і Шопена. Безумовно, величезну роль тут грає музична та піаністична обдарованість учня. Адже до спеціальних музичних шкіл потрапляють обрані діти в результаті багатоетапного конкурсного відбору. В той час як в звичайних музичних школах, де навчаються грі на фортепіано діти різних, іноді досить скромних музичних здібностей, початкове навчання розглядається як етап, який пов'язаний з так званою «дитячою» грою, і не може претендувати на піанізм концертного артиста. Безумовно, на початковому рівні занять з учнем, необхідно розвивати загально-музичні навички, такі як: музична пам'ять, почуття ритму, розпізнання емоційного настрою музики тощо. Для розвитку своєрідного залучення учня до світу музичного мистецтва, вчителі користуються найрізноманітнішими методами, які пов'язані зі співом мелодії, вистукування ритму певної п'єси, іноді також розвивається рухова реакція на танцювальну музику. Різноманітні види занять проводяться у формі гри, і це сприяє розвитку зацікавленості і музичної уяви дитини.

Поряд з цими вступними ігровими заняттями починається професійне вивчення нотної грамоти, а також формується перший мануальний контакт з інструментом. Якщо на цьому самому ранньому етапі формування піанізму допускаються педагогічні помилки в навчанні, тоді вони поступово входять в рефлексорну пам'ять, і потім стають технічними «скалками» в процесі подальшого розвитку, а іноді – залишаються на все професійне життя піаніста. Адже ми знаємо багато прикладів, коли кар'єра професійного музиканта почалася в звичайній музичній школі, і тільки пізніше особлива обдарованість допомагала йому прокласти шлях до музичного «олімпіу». І тоді, усвідомивши помилки навчання, піаніст докладає багато зусиль і часу на подолання шкідливих навичок, оскільки вони часто перешкоджають його репертуарному розвитку, а іноді призводять навіть до хвороби рук.

У випадку, коли в звичайній музичній школі виявляють дітей неабияких музичних здібностей, педагог несе професійну відповідальність в питанні того, як буде розвиватися ця дитина, і як буде формуватися її подальше піаністичне життя. Але буває так, що навіть тоді, коли бажання і старанність педагога є, але немає необхідного досвіду та знань, особливо у випадку молодого педагога, його здібний учень «напрацьовує» шкідливі мануальні рефлексії. Ми постараємося розібратися, чому це відбувається, а також підказати метод, який допомагає скерувати в правильне русло початковий період навчання.

Багаторічний педагогічний досвід автора спирається на практику роботи в різних закладах усіх рівнів музичної освіти, з учнями різних здібностей. На основі вивчення «таємниць» піаністичної майстерності видатних виконавців, а також педагогічного аналізу роботи з власними учнями, автор створив методику навчання, яка дозволяє уникати педагогічні помилки, і правильно коригувати весь процес навчання на будь-якому рівні підготовки. В основі запропонованого методу лежить вже представлена вище авторська Класифікація фортепіанних штрихів, яка показує всі технічні елементи професійного піанізму. Багато з цих елементів можна формувати в навичках учня вже з перших занять. Для цього педагогу початкової школи слід детально і уважно проаналізувати збірник, який використовується в роботі з учнем. Перш за все цей аналіз стосується питання формування піанізму. Жорсткої черговості освоєння фортепіанних штрихів не може бути, тому що штрихи пов'язані з тим чи іншим фактурним викладом. Вони освоюються окремо, за допомогою маленьких вправ, або під час роботи над певними п'єсами. В цьому відношенні, збірники для малюків бувають різні: більш послідовні щодо формування піаністичних навичок, або досить «строкаті» за різноманітністю фактурного викладу.

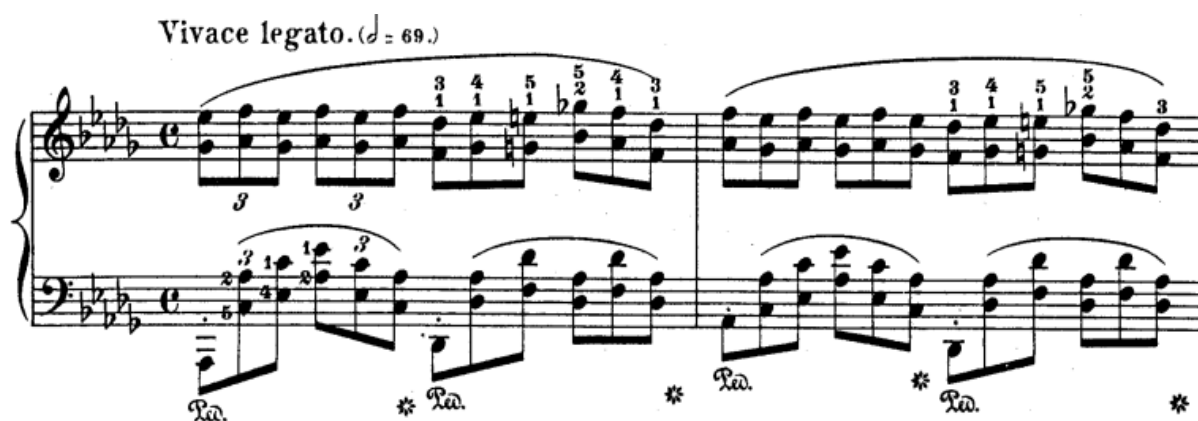
Нами пропонується педагогічний аналіз, що спрямований на дослідження фортепіанної фактури з точки зору освоєння фортепіанних штрихів. Коментарі до запропонованого репертуару стосуються фундаментальної теми – формування у малюків технічних навичок за Класифікацією фортепіанних штрихів, які закладають основу справжнього піанізму. Тому, для наочності, ці коментарі спираються на приклади легких п'єс дитячого репертуару, що будуть чергуватися з нотними прикладами з творів концертного репертуару. Об'єднувати їх буде той штрих, який лежить в основі технічного прийому і в одному, і в іншому випадках. Як зазначалося раніше, в складній фактурі твору концертного репертуару, штрихи використовуються найчастіше в комбінаціях, а в дитячій п'єсі – «в чистому вигляді», тому в наших коментарях ми будемо звертати увагу на ті елементи фактури, які аналогічні за технікою видобування звуку. Нами будуть описуватися одні й ті самі штрихи як в простій п'єсі, так і в складній фактурі концертного твору.

Одним з перших штрихів освоєння піаністичної техніки може бути Кистьове портаменто. Цей штрих, на нашу думку, є найбільш стосовним щодо першого контакту з інструментом. Звук видобувається не пальцем, а вільним зануренням ваги руки через палець, який в даному випадку виконує функцію опори. На першому етапі контакту учня з клавіатурою п'єси слід грати кистьовим портаменто з використанням одного пальця (починаючи з 3-го), по черзі правою та лівою рукою. Таку однопальцеву аплікатуру рекомендуємо також в п'єсах будь-якої тональності:



Цей самий штрих використовується професійними піаністами в тих випадках, коли поодинокі уривчасті ноти слід грати м'яко, а також часто для виконання подвійних нот і октав, де потрібно спі-

вуче звучання з використанням педалі. В подібних випадках, так само як в творі для учня, піаністи уживають переважно однопальцеву аплікатуру. Наприклад, 1-й палець в 20-му етюд Ф. Шопена:



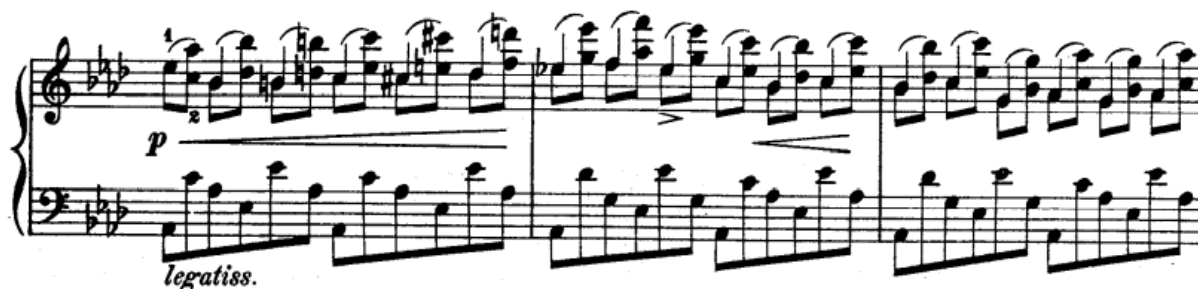
Наступним штрихом освоєння піаністичної техніки може бути Вертикальне кистьовий легато. Цей штрих також використовує вагу руки. Однак, відрізняється від кистьового портаменто тим, що вага є не на кожній ноті, а на одній з тих, що має бути підкресленою. Кисть об'єднує грання двох або більше нот одним загальним рухом, тобто одна нота (зазвичай перша) грається з вагою, а решта – на плавному знятті. Освоєння гри вертикальним кистьовим легато по дві ноти доцільно починати за допомогою вправи, яка використовує т.зв. «Формулу Шопена». Що це за форму? На відміну від своїх сучасників, композитор вважав, що перший контакт учня з клавіатурою слід починати

не на білих клавішах, а відповідно до природної конфігурації долоні людини, тобто: довгі пальці (2,3 та 4) повинні лежати на чорних клавішах, а короткі (1 та 5) – на білих. Згідно з логікою природності позиції руки на клавіатурі, у цій формулі також враховується ширша відстань між 1-м та 2-м пальцями, які грають велику секунду, тоді як 4-й та 5-й – малу секунду. Цікаво також те, що Формула Шопена не дотримується певної тональності, а побудована виключно за логікою зручності розташування руки на клавіатурі (Chorina, 1968). З цієї причини ми також пропонуємо цю природну позицію для освоєння деяких штрихів з учнем-початківцем окремо кожною рукою.



В концертному репертуарі вертикальне кистьове легато часто зустрічається в класичних сонатах. Володіння ним теж необхідно для вико-

нання коротких ліг у віртуозних творах. Наприклад, цей штрих лежить в основі технічного прийому в 10-му етюд Ф. Шопена (права рука):



В наступних п'єсах репертуару для початківців учень може використати вже дві техніки, що допомагають без труду виконувати різну артикуляцію.



Потім, з додаванням активного пальця, тобто використанням техніки штриха Пальцевого стаккато, в комбінації з Вертикальним кистьовим легато, виникає піаністичне завдання, яке за технікою дуже схоже на 15-й етюд Шопена.



Allegro. (♩ = 120.)



Подібним чином, крок за кроком, аналізуючи фактуру дитячих п'єс, викладач фортепіано може використати будь-який дитячий репертуар для накопичення у практиці учня багато технічних навичок, які спираються на природні можливості руки та орієнтовані на професійний рівень підготовки.

В подальшому піаністичному розвитку учня, користуючись універсальністю запропонованої автором Класифікації, педагог може послідовно переходити до складнішого репертуару, зберігаючи штрихову логіку піаністичного освоєння фактури. Кожен штрих, що використовується послідовно у складніших творах, удосконалюється

і перетворюється на професійний піаністичний рефлекс, який дозволяє без проблем підійти до репертуару вищого рівня. Подані нижче приклади ілюструють послідовність методики освоєння фортепіанних штрихів від дитячої п'єси до етюд

Ф. Шопена. Безумовно, на кожному етапі розвитку необхідно опрацювати багато технічних п'єс з метою освоєння кожного штриха. Пропоновані нами твори лише ілюструють послідовність як методичний приклад.

The image displays four musical excerpts from Chopin's repertoire, arranged vertically. Each excerpt consists of a grand staff (treble and bass clefs) with various musical notations and performance instructions.

- Excerpt 1:** Features a melody with slurs and a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*. Fingerings are indicated with numbers 1-5.
- Excerpt 2:** Shows a more complex melodic line with slurs and a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *mf*. Fingerings are indicated with numbers 1-5.
- Excerpt 3:** Labeled *Molto Allegro. (♩ = 66)*. It features a complex melodic line with slurs and a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *p*. Fingerings are indicated with numbers 1-5.
- Excerpt 4:** Labeled *Allegro molto agitato. (♩ = 96)*. It features a complex melodic line with slurs and a bass line with a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *p*, *legatiss.*, *cresc.*, and *con forza*. Fingerings are indicated with numbers 1-5. The bass line has asterisks under some notes.

Користуючись положеннями Класифікації фортепіанних штрихів, запропонованої автором, викладач-початківець отримує своєрідну «зв'язку ключів», тобто теоретичний інструмент для технічної підготовки учня на уроках фортепіано.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати порівняльного аналізу показують можливість застосування елементів техніки як різних фортепіанних штрихів в процесі професійного становлення, компетентного підходу навчання на будь-якому етапі. Універсальність Класифікації доводить, що окремі елементарні навички, набуті на ранньому етапі навчання, можуть стати дуже важливою піаністичною базою

для подальшого розвитку. У нотних прикладах показані загальні технічні коріння елементів сучасного піанізму на рівні простих п'єс дитячого репертуару, а з іншого боку – у творах вищої піаністичної майстерності, до яких належать Етюди Ф.Шопена. Класифікація фортепіанних штрихів має два вектори – природні можливості рук, які використовуються при грі на фортепіано, і фактура будь-якого твору різних стилів, жанрів та ступеня складності. Саме умовне «дроблення» піанізму на елементарні частки дозволило автору розробити метод навчання, що дозволяє розпізнати у фактурному малюнку ці елементарні частки. Можливість трансформувати їх залежно від репертуару

будь-якого стилю дозволяє розвиватися педагогічній творчості і майстерності викладача фортепіано, реалізувати власний творчий потенціал в галузі технічної підготовки. Освоєння Опанування всім набором фортепіанних штрихів є запорукою успішної викладацької діяльності у сфері музичної педагогіки, дозволяє піаністу швидко пристосовуватися до будь-якої технічної проблеми. Класифікація, як теоретичний інструмент, дозволяє вчителю фортепіано впоратися з будь якою піаністичною проблемою, і в той же час допомагає підібрати штрихи, що найбільше відповідають його творчому задуму.

ЛІТЕРАТУРА

Бирмак, А. В. (1973). *О художественной технике пианиста: Опыт психофизиологического анализа и методы работы*. М: Музыка.

Гольденвейзер, А. Б. (1958). О музыкальном исполнительстве. В *Вопросы музыкально-исполнительского искусства* (Вып. 2.) (стр. 3-13). М: Музгиз.

Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре*. М: Музгиз.

Касьяненко, Л. О. (2003а). Піаністичне освоєння фактури твору: Проблеми інноваційних процесів у навчально-виховних закладах. у *Проблеми сучасності: Культура, мистецтво, педагогіка: Збірник наукових праць* (сс. 101-118). Харків.

Касьяненко, Л. О. (2003б). *Работа пианиста над фактурой: Пособие по изучению исполнительской*

интерпретации фактуры фортепианного произведения. Киев: Национальная музыкальная академия Украины им. П.И.Чайковского.

Коган, Г. М. (1961). *О фортепианной фактуре: К вопросу о пианистичности изложения*. М: Сов. композитор.

Корто, А. (1965). *О фортепианном искусстве: Статьи. Материалы. Документы*. М: Музыка.

Лонг, М. (1981). За роялем с Морисом Равелем. В *Исполнительское искусство зарубежных стран* (Вып. 9) (стр. 75 – 108). М: Музыка.

Мартинсен, К. А. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. М: Музыка.

Музично-Енциклопедичний Словник. (1990).

Нейгауз, Г. (1987). *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. М: Сов. композитор.

Стотика, І. Г., & Власенко, Е. А. (Ред.). (2020). *Основи викладання гри на фортепіано: навчальний посібник до курсів «Музично-інструментальне виконавство», «Виконавське мистецтво», «Історія і методика вищої мистецької освіти»*. Мелітополь.

Фейнберг, С. Э. (1969). *Пианизм как искусство*. М.

Chopin, F. (1995). *Szkice do metody gry fortepianowej*. (J.-J. Eigeldinger, Red., i Z. Skowron, Tłum.) Kraków: Musica Iagellonica.

Chopina, F. (1968). *Metoda. Ruch muzyczny*(12), 5-7.

Kasjanienko, L. (1999). *Język muzyki*. Bydgoszcz: Świadectwo.

Classification of piano strokes as a theoretical tool for mastering pianism

Liudmyla Olehivna Kasianenko

Candidate of Art Studies, Professor,
Professor of the Department of Musical
Art and Choreography
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0000-0003-0306-4061

The article reflects the results of studies of performing and pedagogical skills from the point of view of applying the theory of piano strokes. The essential content of the concept of "classification of piano strokes" is revealed, which is the theoretical basis for the professional competence of a teacher and performer for effective professional practice. The systemic structure of pianistic skill is highlighted, which is a set of natural properties of the hand. The main provisions of this system are used for successful activity both in performing and in the field of musical pedagogy. The analysis of the piano texture is carried out based on the fundamental elements of pianism, which serve as a practical basis for mastering a certain texture of works of any level of complexity, including elementary pieces for beginners. The author substantiates the methodological approaches to the formation of pianistic skills as professional tools of pedagogical skills of a piano teacher. A number of examples from the concert repertoire and pieces for beginners are characterized and analyzed, which combine common methodological approaches in the field of the formation of different elements of piano technique in appropriate cases of using the same piano strokes. The variety of methodological principles of the formation of pianistic skill is presented, in particular: the principle of classifying piano strokes that combine different textural presentations, which makes it possible to form pianistic training sequentially from the first touch to the instrument to mastering the texture of works of the highest professional level. The methodical system outlined by the author is based on the principle of a holistic approach to piano education, provides an effective form of using the natural motor capabilities of the hand; corresponds to the principle of methodological competence, which allows professional development of the future and novice piano teacher, methodically provides an effective educational process, and also forms the ability of self-development and improvement of pianistic skills.

Key words: classification of piano strokes, texture analysis, methodical rules, holistic approach, pianistic skill, musical pedagogy.

Андрій Михайлович Никифоров

Одеський період у житті та творчості Никанора Онацького

УДК 377/378.09:74/75(477)
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.7>

Андрій Михайлович Никифоров
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого
мистецтва, музикознавства
та культурології
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID: 0000-0002-0576-980X

Статтю присвячено виявленню впливу Одеської мистецької школи на формування особистості Никанора Онацького як педагога-митця.

Мета статті – узагальнити відомості провідних вітчизняних науковців щодо формування світоглядної позиції Н. Онацького під час перебування його в мистецько-освітньому середовищі Одеси початку ХХ століття.

Пріоритетними методами даного дослідження обрано: теоретичний та історико-логічний аналіз друкованих джерел з досліджуваної проблеми; персоналістично-біографічний метод, що застосовувався для вивчення життєвого і творчого шляху Н. Онацького; хронологічно-системний, який допоміг розглянути особливості перебування митця на Одещині у часовій послідовності.

Встановлено, що художньо-мистецька освіта від другої половини ХІХ століття представлена професійно-художніми школами у найбільших містах України, в яких велику увагу було зосереджено на вирішенні проблем підготовки художньо-педагогічних кадрів. Однією із провідних мистецьких шкіл була Одеська художня школа (1865), яка 1901 року була реформована в Одеське художнє училище Товариства красних мистецтв, після закінчення якого у 1905 році Никанор Онацький отримав диплом учителя малювання й краснопісця.

З'ясовано, що за успішно виконані малюнки академічних постанов Н. Онацький отримав високі бали, що засвідчило високий рівень професійно-мистецької майстерності митця в роки навчання.

Показано, що майже п'ятирічне перебування в Одесі мало великий вплив на формування творчого кредо молодого художника; особливий вплив справили педагоги училища: професор К. Костанді, який викладав живопис, композицію, рисунок та академік О. Попов – викладач мистецтвознавства.

Зроблено висновки про те, що здобута Н. Онацьким професійна мистецько-художня підготовка в Одесі стала підґрунтям для подальшого навчання в Петербурзькому вищому художньому училищі при Імператорській академії мистецтв у класі живописця І. Рєпіна.

Ключові слова: Никанор Онацький, Одеське художнє училище Товариства красних мистецтв, художньо-педагогічна освіта.

Постановка проблеми. У сучасній українській мистецькій освіті важливого значення набуває вивчення життєвого шляху й творчого доробку тих художників-педагогів, які самовіддано працювали на освітянській ниві у першій третині ХХ століття, в період розбудови національної освіти та педагогіки. Актуальність дослідження зумовлено об'єктивною необхідністю ретельного вивчення, наукового аналізу та творчого переосмислення спадщини вітчизняних митців, до когорті яких належить Никанор Харитонович Онацький – педагог, художник, поет, представник «розстріляного відродження».

Аналіз актуальних досліджень. Плідна й багатовекторна діяльність Никанора Онацького привертає увагу науковців від початку ХХ століття й до сьогодні. Так, окремі аспекти педагогічної діяльності розглядали М. Манько (Манько, 2007), В. Ткаченко (Ткаченко, 2019), П. Ротач (Ротач, 1974). Внесок Никанора Онацького у розвиток музейної справи, краєзнавства та археології заактуалізували у своїх розвідках О. Білоусько, Є. Єрмак, В. Ревергук (Білоусько, Єрмак, Ревергук, 2005), С. Білокінь (Білокінь, 2004), О. Школьна (Школьна, 2016). Г. Намдаров і О. Скиба вивчали внесок Н. Онацького

в українську етнографію та фольклористику (Намдаров, Скиба, 2001). Плідне й детальне вивчення мистецького спадку висвітлювала й висвітлює мистецтвознавець Н. Юрченко (Юрченко, 1995; 2014; 2015). Біографічні відомості щодо постаті Н. Онацького узагальнили Г. Ареф'єва, Г. Дужа, Н. Курасова (Сумський художній музей, 2005), Г. Хвостенко (Хвостенко, 2007) та інші. Серед вчених та діячів освіти і культури, які працювали на ниві української справи за кордоном, у контексті визначення соціально політичного підґрунтя становлення особистості Н. Онацького, вважаємо доцільним відзначити розвідки О. Швеця (Швець, 2013).

Мета статті – узагальнити відомості провідних вітчизняних науковців щодо формування світоглядної позиції Н. Онацького під час перебування його в мистецько-освітньому середовищі Одеси початку ХХ століття.

Методи дослідження. Пріоритетними методами даного дослідження обрано:

- теоретичний та історико-логічний аналіз друкованих джерел з досліджуваної проблеми;
- персоналістично-біографічний метод, що застосовувався для вивчення життєвого і творчого шляху Н. Онацького;

- хронологічно-системний, який допоміг розглянути особливості перебування митця на Одещині у часовій послідовності.

Виклад основного матеріалу. Концептуальний аналіз праць науковців різних галузей знань: істориків, істориків педагогіки, істориків образотворчого мистецтва, діячів культури та мистецтва, що досліджували перебіг загальних процесів в Україні другої половини XIX – першої третини XX століття – освітні, соціальні, політичні, культурно-мистецькі – уможливили встановити культурно-історичне й соціально-політичне підґрунтя досліджуваного періоду.

Згідно з історичними джерелами, поживлення художнього життя, інтенсивне зростання виробництва, гостра потреба в технічній освіті призвели до необхідності розв'язання питання про підготовку власних висококваліфікованих фахівців-художників. Тому від середини XIX століття почали виникати нові мистецькі школи у великих містах та культурних осередках України, які мали велике прогресивне значення для становлення національної художньої освіти.

Аналізуючи становлення художньої освіти країни кінця XIX століття вважаємо необхідним підкреслити думку Л. Соколюк стосовно того, що посилення відчуття національної спорідненості серед митців різних земель України та їхнє прагнення об'єднатися в загальнонаціональному масштабі для розкриття самобутності українського образотворчого мистецтва у європейському контексті, створило передумови організації художніх шкіл у досліджуваний період (Соколюк, 1979). Такої ж думки дотримується Л. Русакова, яка констатує, що на початку XIX століття ще не було чіткої системи художньої освіти, проте виразно проявили себе освітньо-художні процеси на території України, які, на думку дослідниці, надали можливість втілюватися в українську мистецьку школу кінця XIX – початку XX століття (Русакова, 2014, с. 281).

Р. Шагало, вивчаючи становлення мистецької освіти середини XIX – середини XX століття показав, що художньо-мистецька освіта кінця XIX століття на теренах України вже була представлена професійно-художніми школами які:

- по-перше, стали центрами художньої освіти в регіонах;
- по-друге, у зазначених мистецьких школах велику увагу було зосереджено на вирішенні проблем підготовки художньо-освітніх кадрів, розкриття змісту, форм і методів художньої освіти (Шагало, 2005).

Аналіз розвідок Л. Русакової, Л. Соколюк, Р. Шагала надав можливість з'ясувати, що художня освіта в Україні означеного періоду позначена тенденцією переходу від приватного навчання до державного, оскільки на початку XX століття діяльність художніх шкіл зумовила

створення у 1901 році в Одесі та Києві художніх училищ, а в 1912 р. – у Харкові. Як стверджує Л. Соколюк, активна й плідна діяльність окреслених закладів базувалася на розвитку української малярської традиції попередніх часів у поєднанні з реалістичними сучасними загальноєвропейськими мистецькими тенденціями (Соколюк, 1979). Відтак, розвиток художньої освіти в Україні кінця XIX – початку XX століття супроводжувався розширенням системи навчальних закладів, що здійснювали художнє навчання. Варто зазначити, що осередки художньої освіти України на початку XX століття (Одеське та Харківське художні училища), поступово перетворились на державні навчальні заклади під керівництвом Петербурзької Імператорської академії вишуканих мистецтв. Названі мистецько-освітні заклади, вступаючи під контроль Петербурзької академії мистецтв, з одного боку, втрачали свою регіональну й національну своєрідність, а з іншого, – зберігали послідовність, логічність і єдність усієї художньої освітньої системи (Соколюк, 1979).

За переконанням Н. Юрченко Одеська мистецька школа на початку XX століття була провідною в Україні (Юрченко, 2014). Можемо припустити, що саме тому Никанор Онацький у 1901 році вступив до Одеського художнього училища Товариства красних мистецтв. Короткі відомості про одеський період життя і творчості Н. Онацького містяться у виданнях Сумського обласного художнього музею імені Никанора Онацького «Українська старовина XVIII – початок XX століття: каталог виставки» (1991) та «Сумський художній музей імені Н. Онацького: альбом» (2005), у науковому довіднику «Сумщина від давнини до сьогодення» (2000), енциклопедичному довіднику «Митці України» (1992), у «Шевченківській енциклопедії» Інституту літератури імені Т. Шевченка (2013).

Крім того, окремої уваги заслуговують матеріали наукового фонду Сумського обласного краєзнавчого музею. Так, у фондах книгонадходжень № 31983 СУКМ знаходяться документи та рукописи Н. В. Онацької (дружини Никанора Онацького), листи родичів, спогади учнів педагога, що внесли уточнення в основні періоди життя та діяльності педагога. Слід відзначити матеріали справи Д – №5745 наукового архіву Сумського обласного художнього музею імені Никанора Онацького, що містили факти з років навчання митця, зокрема відомості і спогади про його студентські роки в Одесі, що допомогли встановити цілісну картину здобуття педагогічної мистецької освіти. Разом із тим, важливо вказати, що матеріали наукового архіву художнього музею супроводжувалися витягами чи копіями документів з особистого архіву Никанора Онацького (Никифоров, 2016).

Велику роботу із уточнення відомостей щодо життя і творчої діяльності Никанора Онацького

та оприлюднення документів із особистого архіву Онацьких здійснено науковими співробітниками Сумського обласного художнього музею. Наприклад у ювілейному виданні «Никанор Харитонович Онацький (1875–1937): до 130-річчя від дня народження» опубліковано частину документів із означеного приватного архіву, подарованого музею родичами Онацького (Никанор Харитонович Онацький (1875–1937), 2005).

В одній зі своїх розвідок, у статті «Никанор Онацький в портретах і в житті», Н. Юрченко оприлюднила Диплом за № 343, який засвідчує здобуття Н. Онацьким професійної художньо-педагогічної освіти в Одеському художньому училищі Товариства красних мистецтв та отримання звання вчителя малювання і краснорисунку (1905) (Юрченко, 1995, с. 4). Доцільно вказати на той факт, що диплом підписаний директором Одеського художнього училища академіком А. Поповим, який разом із професором живопису К. Костанді мали великий вплив на формування особистості Онацького-педагога, Онацького-художника.

Як стверджує Н. Юрченко, на той час, коли Никанор Онацький прибув на навчання до Одеси у 1900 році, мистецтво набувало нового дихання: в апогеї слави було об'єднання Південноросійських художників на чолі з К. Костанді. В Одесі творили і експонували свої твори відомі художники з Харкова, Києва, Москви, Петербурга, Вільно, Варшави. Серед них П. Левченко, С. Васильківський, М. Пимоненко, М. Мурашко, Л. Пастернак. Пізніше в Одесі з'явився «Салон В. Іздебського», який також сприяв духовному зростанню творчої молоді (Юрченко, 2015).

Доцільно зауважити на тому, що майже п'ятирічне перебування в Одесі мало великий вплив на формування творчого кредо молодого художника. Адже, коли Н. Онацький приїхав на навчання до Одеси у 1900 році, культурне життя міста набувало підйому, а в «апогеї слави» було «Товариство південноросійських художників» на чолі з К. Костанді (Юрченко, 1995; 2015).

Крім цього, варто відзначити, що до найпотужнішого мистецького об'єднання України початку ХХ століття «Товариства південноросійських виставок» входили відомі митці М. Кузнєцов, П. Нілус, І. Ладигенський, К. Костанді. Г. Хвостенко теж підтримує думку про те, що особливий вплив на Н. Онацького справили К. Костанді (викладав живопис, композиція, рисунок), який разом з академіком О. Поповим (викладав мистецтвознавство) стали його педагогами в училищі (Хвостенко, 2007, с. 13).

Згодом в Одесі почав діяти «Салон В. Іздебського», який також сприяв духовному зростанню творчої молоді. Враження від «Салонів Іздебського», праці митців з Києва, Харкова, Москви, Петербурга, Варшави, Вільно сформували твор-

чий діапазон Никанора Онацького – його «чотири октави» в живописі (Юрченко, 1995, с. 3). Г. Намдаров і О. Скиба також стверджують, що в Одесі в означений період працювали та експонували свої картини відомі художники з мистецьких осередків Російської імперії (Намдаров, Скиба, 2001)

Цікавий факт наводить науковець В. Ткаченко: Вже студентом Одеського художнього училища у 1903 році Онацький придбав бібліографічний посібник «Т. Шевченко в літературі і мистецтві», автор якого український бібліограф, критик, фольклорист, мовознавець Михайло Комаров (псевдонім Уманець). Видання справило на нього неповторне враження, вплинуло на становлення мистецького хисту. Крім того, юнак брав активну участь у літературних та мистецьких вечорах, зустрічався з професором Новоросійського університету Олексієм Маркевичем, якому в 1859 році пощастило спілкуватися з Тарасом Григоровичем Шевченком. Ці зустрічі надовго запали в душу молодого студента (Ткаченко, 2019).

Як стверджує Н. Юрченко, саме в Одеському художньому училищі за успішно виконані малюнки академічних постанов Никанор отримав високі бали (Юрченко, 1995). Відтак, це дає підстави засвідчити високий рівень професійно-мистецької майстерності Н. Онацького, що був визнаний його педагогами в роки навчання.

Вважаємо за доцільне навести матеріал, як описує досліджуваний період розвитку художньо-мистецької освіти на півдні України О. Школьна. На той час Одеське художнє училище Товариства красних мистецтв надавало високу рисувальну і живописну підготовку. У закладі викладали колишні художники-пересувники, представники «Товариства південноросійських художників», зокрема, чільник руху імпресіонізму на Причорноморському узбережжі К. Костанді, відомий пейзажист, майстер краєвидів з храмовою архітектурою Г. Ладигенський, учень І. Репіна – фахівець жанрових сцен і ліричних пейзажів П. Нілус. Вони прищепили обдарованому молодому художнику, зазначає О. Школьна, особливе емоційне сприйняття світу, відчуття «душі» окремих предметів, архітектурних споруд, квітів. За кілька років наполегливих студій в мистецькому середовищі українського імпресіонізму, Н. Онацький спромігся долучитися до художніх процесів, пов'язаних із творчістю таких уславлених митців, як-от: С. Васильківський, П. Левченко, М. Мурашко, М. Пимоненко (Школьна, 2016, с. 181).

Отже, із наведених фактів можемо зробити висновки, що навчання в Одесі – місті з активним мистецьким життям, відвідування занять у художньому училищі, де викладали такі відомі педагоги, як академік О. Попов і професор живопису К. Костанді, сприяли становленню Н. Онацького як особистості з широким поглядом на світ, на завдання мистецтва та художньої освіти (Никифоров, 2016).

Після значних творчих досягнень Н. Онацький за кілька років отримав диплом професійного художника і вирішив продовжити навчання у закладі вищої художньої освіти в Петербурзі (Юрченко, 2015; Никифоров, 2016, с. 87).

Важливо відзначити, що після успішного закінчення Одеського художнього училища Н. Онацький продовжив навчання в Петербурзькому вищому художньому училищі при Імператорській академії мистецтв у класі відомого педагога-живописця Іллі Рєпіна (Никанор Онацький, 2008; Ткаченко, 2010, с. 280).

Вищеозначені факти свідчать, що навчання в Одеському художньому училищі Товариства красних мистецтв сприяло розкриттю таланту Никанора Харитоновича Онацького, одного із когорти українських митців-педагогів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підсумовуючи результати дослідження Одеського періоду професійного навчання Н. Онацького (1900-1905 рр.) – можемо стверджувати, що педагогічна художня освіта, здобута в Одесі, не лише вдосконалила педагогічні знання та мистецькі навички, а й розширила світогляд, збагатила особистість художника. Важливо зазначити, що мистецька атмосфера великого міста Одеси мала значний вплив на юнака, його подальший духовний та професійний розвиток.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у ретельному вивченні особистин навчання Никанора Онацького в Петербурзькій імператорській академії вишуканих мистецтв у класі відомого живописця-педагога Іллі Рєпіна.

ЛІТЕРАТУРА

Білокінь, С. (2004). Репресії проти музейників у ряду різних типів репресій. *Музейна справа та музейна політика в Україні ХХ столітті: праці Музею українського народного декоративного мистецтва* (с. 27-35). Київ: Златограф. (Bilokin, S. (2004). Repressions against museum workers in a number of different types of repressions. *Museum business and museum policy in Ukraine in the 20th century: works of the Museum of Ukrainian Folk Decorative Art* (pp. 27-35). Kyiv: Zlatograph).

Білоусько, О. А., Єрмак, Є. П., Ревергук, В. Я. (2005). *Новітня історія Полтавщини (I половина ХХ століття)* (с. 301-302). Полтава: Оріяна. (Bilousko, O. A., Yermak, E. P., & Reveguk, V. Ya. (2005). *Recent history of the Poltava region (first half of the 20th century)* (pp. 301-302). Poltava: Oriana).

Коцур, Я. М., Тинаренко, Ю. В. (2010). Творче життя визначного митця, представника українського «розстріляного відродження» (до біографії Н. Х. Онацького). *Актуальні питання вітчизняної та світової історії: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції* (с. 166-168), С. І. Дегтярьов (ред.). Суми: Сумський державний університет. (Kotsur, Y. M., & Tynarenko, Yu. V. (2010). Creative life of a prominent artist, a representative of the Ukrainian «shot revival» (to the biography of N. Kh. Onatskyi). *Current issues of national and world history: collection of materials of the All-Ukrainian scientific conference* (pp. 166-168). In S. I. Degtyarev (Ed.). Sumy: Sumy State University).

Митці України: енциклопедичний довідник (1992), А. Кудрицький (ред). Київ: «Українська енциклопедія» імені М. Бажана. (*Artists of Ukraine: an encyclopedic guide* (1992). In A. Kudrytskyi (Ed.). Kyiv: «Ukrainian Encyclopedia» named after M. Bazhan.).

Намдаров, Г. М., Скиба, О. В. (2001). Внесок народознавців Сумщини в українську етнографію та фольклористику. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 4, 19–22. (Namdamarov, H. M., & Skyba, O. V. (2001). The contribution of ethnologists of Sumy Oblast to Ukrainian ethnography and folkloristics. *Bulletin of the Luhansk State Pedagogical University named after T. G. Shevchenko*, 4, 19–22.).

Никанор Харитонович Онацький (1875–1937): до 130-річчя від дня народження (2005). Сумський обласний художній музей імені Н. Онацького. Г. В. Ареф'єва, Н. С. Юрченко (автори тексту). Суми: Університетська книга. (*Nikanor Kharitonovych Onatsky (1875–1937): to the 130th anniversary of his birth* (2005). Sumy Regional Art Museum named after N. Onatsky. Authors text by G. V. Arefiev, & N. S. Yurchenko. Sumy: University book).

Никифоров, А. М. (2015). Педагогічна та культурно-просвітницька діяльність Никанора Онацького (1875-1937) в зарубіжних публікаціях. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 19-20, 264-273. (Nykyforov, A. M. (2015). Pedagogical and cultural and educational activities of Nikanor Onatskyi (1875-1937) in foreign publications. *International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*. Vol. 19-20, 264-273).

Никифоров, А. М. (2016). *Педагогічна діяльність Никанора Онацького (1875-1937) на Слобожанщині: монографія*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Nykyforov, A. M. (2016). *Pedagogical activities of Nikanor Onatskyi (1875-1937) in the Slobozhan region: a monograph*. Amounts: FOP Tsyoma S. P.).

Ротач, П. (1974). *Никанор Харитонович Онацький. Український календар: 1975* (с. 89-93). Варшава: УСКТ. (Rotach, P. (1974). *Nikanor Kharitonovych Onatskyi. Ukrainian calendar: 1975* (pp. 89-93). Warsaw: USKT).

Русасова, Л. (2014). Художня освіта в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття: історія та педагогічні пошуки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (2), 280–285. (Rusakova, L. (2014). Art education in Ukraine in the second half of the 19th and early 20th centuries: history and pedagogical research. *Problems of modern teacher training*, 9 (2), 280–285).

Соколюк, Л. Д. (1979). Харьковская художественная школа и ее роль в формировании системы художественного образования на Украине в XVIII в. *Русское искусство второй половины XIX в.: материалы исследования*, Т. В. Алекеева (ред.). М.: Наука. (Sokolyuk, L. D. (1979). Kharkov art school and its role in the formation of the system of art education in Ukraine in the 18th century. *Russian art in the second half of the 19th century: research materials*. In T. V. Alekeeva (Ed.). M.: Science).

Сумський художній музей імені Н. Онацького: альбом (2005). Г. В. Ареф'єва, Г. М. Дужа, Н. В. Курасова [та ін.] (уклад.). Київ: Фолігрант. (*Sumy Art Museum named after N. Onatsky: album* (2005). In G. V. Arefiev, H. M. Duzha, & N. V. Kurasov [and others] (Eds.). Kyiv: Foligrant).

Сумщина від давнини до сьогодення: науковий довідник (2000). Л. А. Покідченко (упоряд.). Суми: Слобожанщина. (*Sumyshchyna from ancient times to the*

present: a scientific guide (2000). In L. A. Pokidchenko (Ed.). Sumy: Slobozhanshchyna).

Ткаченко, В. (2019). *Т. Шевченко і Н. Онацький: «...мої думи, мої кращі святі почуття будуть линути до тебе...»*. URL: <https://history.sumy.ua/research/article/9003-tkachenko-valentyna-tshevchnko-i-nonatskyi-moi-dumu-moi-krashchi-sviati-pochuttia-budut-lynuty-do-tebe.html>

Українська старовина XVIII – початок ХХ століття: каталог виставки (1991). В. О. Донченко, Н. С. Юрченко (упоряд.); С. І. Побожій (ред.). Суми: Сумський художній музей. (*Ukrainian antiquity of the 18th – early 20th centuries: exhibition catalog* (1991). In V. O. Donchenko, N. S. Yurchenko, & S. I. Pobozhii (Eds.). Sumy: Sumy Art Museum).

Хвостенко, Г. (2007). Страдницький шлях Никанора Онацького. *Суми і сумчани*, 43 (468), 13. (Khvostenko, G. (2007). The suffering path of Nikanor Onatskyi. *Sumy and people of Sumy*, 43 (468), 13).

Швець, О. (2013). Творчі еліти про українську радянську культуру в українській пресі націоналістичного спрямування Другої Речі Посполитої. *Українознавчий альманах*. Вип. 14, 140-143. (Shvets, O. (2013). Creative elites about Ukrainian Soviet culture in the Ukrainian press of the nationalist direction of the Second Commonwealth. *Ukrainian Studies Almanac*. Vol. 14, 140-143).

Шевченківська енциклопедія у 6 т. (2013). Т. 4.: М-Па. Онацький Никанор Харитонович (сс. 704-705), М. Г. Жулинський (ред.). Київ: Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка. (*Shevchenko encyclopedia in 6th volume* (2013). T. 4.: M-Pa. Onatskyi Nikanor Kharitonovych (pp. 704-705). In M. G. Zhulynskyi (Ed.). Kyiv: Institute of Literature named after T. G. Shevchenko).

Школьна, О. В. (2016). Никанор Онацький в українському мистецтвознавстві та музейній справі. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*, 34, 180-184. (Shkolna, O. V. (2016). Nikanor Onatskyi in Ukrainian art history and museum affairs. *Bulletin of KNUKIM. Series: Art History*, 34, 180-184).

Шмагало, Р. Т. (2005). Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структуривання, методологія, художні позиції (автореф. дис. ... д-ра мист.: 17.00.06). Львів. (Shmagalo, R. T. (2005). Art education in Ukraine in the mid-19th – mid-20th centuries: structuring, methodology, artistic positions (DSc thesis abstract). Lviv).

Юрченко, Н. С. (1995). Никанор Онацький в портретах і в житті. *Мистецькі осередки Сумщини: історія, колекція, дослідження: матеріали наукової конференції, присвяченої 75-річчю заснування Сумського музею* (сс. 7-10). Суми: Сумська обласна наукова бібліотека. (Yurchenko, N. S. (1995). Nikanor Onatsky in portraits and in life. *Art centers of the Sumy region: history, collection, research: materials of the scientific conference dedicated to the 75th anniversary of the founding of the Sumy Museum* (pp. 7-10). Sumy: Sumy Regional Scientific Library).

Юрченко, Н. С. (2014). Трагедія митця на тлі епохи: до 140-річчя від дня народження Н. Х. Онацького. *Календар знаменних і пам'ятних дат Сумщини на 2015 рік*. О. К. Линник (упоряд.) (сс. 8-13). Суми: Сумська обласна наукова бібліотека. (Yurchenko, N. S. (2014). The tragedy of the artist against the background of the era: to the 140th anniversary of the birth of N. Kh. Onatsky. *Calendar of significant and memorable dates of Sumy Oblast for 2015*. In O. K. Linnyk (Ed.) (pp. 8-13). Sumy: Sumy Regional Scientific Library).

Юрченко, Н. С. (2015.) *Мистецтво Никанора Онацького на тлі епохи*. URL: <https://creativpodiya.com/posts/14094>. (Yurchenko, N. S. (2015.) *The art of Nikanor Onatsky against the background of the era*. URL: <https://creativpodiya.com/posts/14094>).

Odessa's period in life and the creativity of Nikanor Onatsky

Andrii Mykhailovych Nykyforov

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Fine Arts,
Musicology and Cultural Studies
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID: 0000-0002-0576-980X

The article is devoted to revealing the influence of the Odessa Art School on the formation of the personality of Nikanor Onatsky as a teacher-artist.

The purpose of the article is to summarize the information of leading domestic scientists regarding the formation of N. Onatsky's worldview during his stay in the artistic and educational environment of Odessa at the beginning of the 20th century.

The priority methods of this research were chosen: theoretical and historical-logical analysis of printed sources on the researched problem; the personalistic-biographical method used to study the life and creative path of N. Onatsky; chronological-systemic, which helped to consider the peculiarities of the artist's stay in Odessa region in time sequence.

It was established that art education since the second half of the 19th century was represented by professional art schools in the largest cities of Ukraine, in which great attention was focused on solving the problems of training art and education personnel.

One of the leading art schools was the Odessa Art School (1865), which, in 1901 was reformed into the Odessa School of the Society of Fine Arts, after graduating from which, in 1905, he received a diploma as a teacher of drawing and calligraphy

It was founded, that N. Onatsky received high marks for the successfully executed drawings of academic compositions, which testified to the high level of the artist's professional and artistic skills during his years of study.

It is shown that the almost five-year stay in Odessa had a significant influence on the formation of the creative credo of the young artist; the teachers of the school had a special effect: professor K. Kostandi, who taught painting, composition, drawing, and academician O. Popov, a teacher of art history.

Conclusions were made that the professional art and artistic training obtained by N. Onatsky in Odessa became the basis for further studies at the St. Petersburg Higher Art School at the Imperial Academy of Arts in the class of the painter I. Repin.

Key words: Nikanor Onatsky, Odessa Art School of the Society of Fine Arts, artistic and pedagogical education.

Сергій Васильович Шип
Віталій Григорович Мельниченко

Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки

УДК 37.013
DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.8>

Сергій Васильович Шип
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри музичного
мистецтва і хореографії
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0003-2569-4240

Віталій Григорович Мельниченко
старший викладач кафедри теорії
музики і вокалу
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті на основі системного аналізу феномену музично-творчих умінь з позицій психології, поетики та педагогіки мистецтва уточнюються поняття «музично-творчі уміння». В психологічному сенсі музично-творчі уміння є наслідком синергії емоційно-перцептивних та когнітивних дій індивіда, які виражаються як фантазування та конструювання релятивно нових музичних артефактів або способів творчої діяльності. В художньо-поетичному аспекті музично-творчі уміння визначені як техніка (в широкому смислі цього слова) користування музичним звуком, музичною мовою та засобами музичної риторики, зокрема жанровими та стилевими моделями. Виходячи з даного розуміння музично-творчих умінь окреслено принципові можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки (комп'ютера, синтезатора звуку, мережі Internet).

Ключові слова: музично-творчі уміння, вчитель музики, музична поетика, комп'ютер, звуковий синтезатор.

Постановка проблеми та характеристика стану її дослідженості. Музично-творчі уміння – якість, що потрібна кожному музиканту, незалежно від сфери його фахової діяльності. В першу чергу дана якість має бути притаманна професійним композиторам та музикантам-імпровізаторам. Однак, музиканти-виконавці та педагоги також у своїй роботі часто зустрічаються з необхідністю вирішувати завдання творчого характеру. Звичайно необхідні, універсальні для усіх професійних музикантів творчі дії – це аранжування, обробка, транскрипція, оркестрування клавіру тощо.

Осмислення музично-творчих дій – дуже давня проблема спеціальної літератури. Вона вирішується в працях різного ґатунку: трактатах з практичної композиції (М. Гнесін, О. Гунке, М. Дилецький, Ц. Когоутек, І. Лобе, А. Маркс, Є. Месснер, D. Norman, X. Риман, І. Фукс, П. Хіндеміт, В. д'Енді та ін.); навчальних посібниках з аранжування і оркестрування (С. Адлер, Г.Берліоз, Ш. Відор, Г. Гаранян, Ф. Геварт, У. Пістон, P.Rinzler, Н. Римський-Корсаков, Д. Рогаль-Левицький, А. Tarkman, А.Казелла, Ш.Кеклен, Ю. Фортунатов, А. Hutchings та ін.); педагогічних розробках і методичних посібниках з масового музичного виховання та початкової музичної освіти (Г. Богіно, С. Бойченко, E. Wehle, Н. Ветлугіна, А. Гогоберидзе, Н. Реброва, Л. Хомуленко, Б. Шеломов та ін.). Серед праць музично-педагогічного спрямування особливо має бути відзначена концепція К. Орфа, який в основу своєї системи музичного виховання поклав принцип «елементарного музикування». Ідеї К.Орфа

знайшли втілення у багатьох національних та персональних музично-педагогічних системах. Наприклад, таких як методичний курс Л. Баренбойма «Шлях до музикування».

Підготовка вчителя музики, за визнанням провідних спеціалістів у цій галузі (Е. Абдулін, Г. Ніколаї, Г. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Черкасов та ін.), також потребує розвитку творчих здібностей та умінь. На жаль, цей напрямок наукових досліджень і методичної роботи поки що не отримав належного розвитку. Вчені віддають перевагу загальним положенням щодо творчого компоненту педагогічного мислення та діяльності. Також нерідко досліджується творча сторона музично-виконавської діяльності вчителя музики (Ю. Глущенко, Г. Філіпп, І. Шинтяпіна та ін.). Значно рідше у фокусі дослідницької уваги опиняються найбільш специфічні види музичної творчості, а саме – компонування, імпровізація, аранжування, обробка музичних творів. Розгорнуті в теоретичному плані та практично корисні результати досліджень таких видів музичної творчості містяться в працях Е. Бриліна, О. Гаврилюк, Г. Гельфгат, Г. Голосова, С. Мальцева, О. Павленка, Т. Стратан-Артишкової, П. Харченко та ін.

Головними перешкодами для більш повного осмислення і широкої методичної розробки даної проблеми є, на наш погляд, надмірна абстрагованість естетичних положень щодо музичної творчості; відірваність нових психологічних концепцій творчості від потреб художньої практики; мала розробленість теоретичного фундаменту

навчально-творчої діяльності майбутніх вчителів музики. Очевидно, що ефективність педагогічного впливу на процес формування музично-творчих умінь майбутніх вчителів музики залежить від того, наскільки конкретно і чітко викладачі фахових дисциплін уявляють собі суть таких умінь, їх естетичну природу і психологічну структуру. Від подібних уявлень безпосередньо залежать вибір засобів педагогічного впливу: підходів, принципів, форм, умов і прийомів навчання.

Отже, **мета статті** полягає в уточненні поняття «музично-творчі уміння» і виявленні (у першому наближенні) можливостей їх формування з використанням сучасної електронної техніки.

Методологія дослідження характеризується системним підходом до феномену музично-творчих умінь, понятійним моделюванням даного феномену на засадах психології, поетики та педагогіки мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Перш за все потрібно уявити суть тих умінь, які кваліфікуються у фаховій літературі як творчі уміння. За визначенням С. Гончаренка, яке можна вважати загальноприйнятним, уміння – це «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» (2, 338). *Творчість* найчастіше визначається як «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей» (5).

Іншими словами, творчість – це дія або вид діяльності, релевантними ознаками яких є появлення нового продукту чи нового засобу дії. *Художня творчість*, у порівнянні з творчістю науковою чи технічною, багато кому здається проявом вільного «польоту думки», якимось нестримним і необмеженим раціональними рамками процесом фантазування. Однак, ще з давніх часів самі митці та дослідники мистецтва помітили, що художня діяльність не є проявом когнітивно-психологічного свавілля. Навіть коли ця діяльність здається результатом примхливої думки, невимушених рухів, стихійно експресивного звукоутворення тощо, вона все одно підкорюється певним закономірностям. Не будемо зосереджуватися на питанні про причини і витоки цих закономірностей (за різними уявленнями, такі закономірності обумовлені законами природи, або «продиктовані» вищими духовними силами, або походять від людей і передаються за традицією від покоління до покоління). Зосередимось на цілісному теоретичному уявленні про художньо-творчі уміння, що дозволить визначити можливості педагогічного впливу на процес їх розвитку.

Рішенню даної проблеми може допомогти стародавня категорія *поетики*, яка була запропонована Аристотелем і згодом зайняла одне з центральних місць у теорії мистецтва. Це й не дивно. Категорія поетики охоплює всі закономір-

ності та головні правила художньої творчості. Вона і сьогодні є актуальною завдяки своїй універсальності, здатності охопити усі найважливіші сторони форми і семантики художніх творів будь-якого жанру, стилю, виду мистецтва.

Згадаємо, що поняття поетики Аристотель розробив для роз'яснення суті драматичного мистецтва. В творах філософа воно поєднано з лексемою *техне* у виразі *пойетике техне* (1). Слово *техне* було іменником, до якого приєднується прикметник *пойетикес* (від давньогрецького *ποιέω* – робити, виробляти, ... винаходити, вигадувати, створювати (в уявленні)) (3, с. 1335)). Отже, у всіх випадках, коли Аристотель веде мову про поетику, йдеться про техніку мистецтва. Слово «техніка» застосовується в даному разі не в звичайному сучасному, а в старовинному сенсі, коли під ним розуміли певне *уміння людини* (давньогрецьке *τέχνη* – це мистецтво, ремесло, професія, майстерність, уміння (там же, с. 1622)). Зауважимо, що цей старовинний смисловий нюанс варто пам'ятати і зберегти у педагогічній інтерпретації виразу «музична поетика».

Таким чином, у найпростішому і найкоротшому визначенні *музична поетика* – це **уміння створювати музику**. Відповідно, музично-творчі уміння можна охарактеризувати як музично-поетичні уміння. Тепер розглянемо суть даного явища з різних наукових позицій.

У психологічному аспекті цілісний феномен музично-творчих умінь можна уявити як *синергію емоційно-перцептивних і когнітивних дій, спрямованих на отримання нових артефактів чи способів музичної діяльності*. Ці сторони творчої активності в загальному вигляді вивчали П. Анохін, С. Бернштейн, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Ньюелл, Дж. Шоу, Ж. Піаже, Т. Рибо та ін. Психологію музичної творчості досліджували Е. Башич, Г. Костюк, А. Муха, Є. Назайкінський, І. Пясковський та ін. Вченими встановлено, що музично-творчі дії, як і будь-який інший вид художньої творчості, опираються на універсальні психологічні «механізми» креативної діяльності, де специфічними «інструментами» мислення є добре розвинута здатність до уявлення, фантазування, розкутого оперування образами та поняттями. Втім, не менш значущими для творців мистецтва є абстрактне, логічне, діалектичне мислення, комбінаторні уміння тощо.

Значно спрощуючи реальність, будемо розрізняти два види музично-творчих умінь. Перше з них – *уміння вигадувати, винаходити* образно значущі, осмислені музично-звукові форми. В подібних діях активну участь приймає інтуїція та досвід художнього сприйняття, на якому інтуїція основана. При певних умовах означене уміння отримує якість своєїрідної психотехніки, яку пропонуємо називати *інвенційною технікою* (від лат. *inventio* – знаходження, знахідка, винахід, відкриття, вина-

хідливість (3, с. 553)). Другий вид (умовно відокремлений від попереднього) музично-творчих умінь – це *уміння конструювати, компонувати* музично-звукові форми. В таких діях домінують понятійне, комбінаторне, математичне мислення, чітке усвідомлення причинно-наслідкових відношень, розрахунок пропорцій форми тощо. У своєму розвинутому вигляді такі уміння отримують якість раціональної техніки (від лат. *ratio* – підрахунок, мислення, міркування (там же, 852)).

Найбільш вивченим, зрозумілим і забезпеченим з боку методики навчання є раціональний компонент музичної творчості, а саме – уміння ясно уявляти, комбінувати, варіювати, компонувати різнорівневі елементи і структури музичної форми, передбачувати їх образно-виражальний ефект. Саме на формування таких умінь спрямовані згадані вище посібники і підручники з композиції та імпровізації. Тим не менш, музична педагогіка може знайти надійну теоретичну опору в психологічних знаннях щодо художньо-творчої діяльності людини.

В *художньо-поетичному аспекті* (тобто, у відношенні до структури художнього твору та відповідних планів семантики) музично-творчі уміння – це складний комплекс, до якого входять:

А) *володіння музичним звуком* як художнім матеріалом в усіх його пластичних і виражальних властивостях;

Б) *володіння музичною мовою* – інтонаційною лексикою (інтонаціями, ритмічними формулами, синтаксичними фреймами), закономірностями організації музичного мовлення (системами метроритму, звуковисотними строями, ладовими системами);

В) *володіння музичною риторикою*, тобто уміння створювати цілісні композиції, спрямовані на індукцію в сприйнятті слухачів певних художньо-образних ефектів;

Г) *володіння типологічними моделями* та мовленнєвими парадигмами (стилями) музичного артефакту, тобто уміння створювати музику в різних жанрах і стилях музичного мистецтва.

Чи можна об'єктивно судити про наявність у конкретної молоді людини такого комплексу творчих умінь? Якими є критерії для оцінки якості володіння учнем або студентом поетикою музичного мистецтва, тобто звуковим матеріалом, музичною мовою, риторикою, жанровими та стильовими моделями? Це, звичайно, дуже складні питання. Однак, завдання розробки методик педагогічного впливу на формування музично-творчих умінь обов'язково потребує встановлення орієнтирів оцінки рівня їх сформованості. Зазначений рівень ми пропонуємо встановлювати за такими трьома критеріями: а) інтенсивність креативного процесу; б) технічна умілість; в) художньо-естетична якість музично-мовленнєвого тексту.

Перший критерій має виявити *уміння вигадувати*. Він зосереджує увагу на інтенсивності процесу створення музично-звукових форм, плідності винаходження звукового матеріалу, невимуженості музичного мовлення, оригінальності риторичних засобів та використаних жанрово-стильових моделей. Цей критерій оцінки можна виразити кількістю, легкістю (природністю) утворених музичних текстів та мірою їх новизни, (оригінальності). Кількість нових артефактів та міра невимуженості, легкості творчого процесу може бути визначена будь-яким компетентним учасником чи спостерігачем даного процесу. Що стосується міри новизни, то цей показник за визначенням є завжди релятивним. Він прямо залежить від ступеня музичної освіченості «суддів», від їх психологічної установки та інших суб'єктивних чинників. Втім, подібну оцінку можна доручити позитивно налаштованій експертній групі викладачів, студентів, освічених музикантів-аматорів.

Другий критерій оцінки музично-творчих умінь – міра сформованості *технічних навичок* конструювання музичної форми. Така міра виражається в кількості засвоєних індивідом прийомів оперування звуком, засобів гармонізації мелодії, практично відомих йому типів фактурного оформлення та тематичної композиції музичного твору. Оцінка цих сторін музично-творчих умінь потребує професійного судження. У навчальному процесі підготовки композитора перманентну оцінку його професійно-технічної умілості надає викладач. Окрім викладача досить об'єктивну оцінку технічних умінь автора музичного твору можуть надати музиканти-виконавці. Деякі елементи техніки музичної творчості можна «доручити» комп'ютерним тестам.

Третій критерій – *художньо-естетичний* статус кінцевого продукту творчих дій. Цей статус має бути визнаний референтною групою слухачів. Навіть мало компетентні в музичному мистецтві «судді» можуть висловити свою оцінку художніх чеснот творчого продукту, користуючись елементарними маркерами рівня естетичного задоволення і художнього враження (наприклад: «не дуже сподобалося» – «сподобалося» – «дуже сподобалося»; «не дуже вразило» – «вразило» – «глибоко вразило» тощо). Подібне визнання результату творчої активності може здійснюватися у формі спеціально організованого опитування «експертів», або в найпростішій формі – у процесі спостереження за реакцією слухачів.

Отримані за даними критеріями оцінки дають змогу судити про рівень сформованості музично-творчих умінь майбутніх вчителів музики. Початковий рівень позначимо, скористуючись терміном К. Орфа, як «*елементарні музично-творчі уміння*». Його ознакою будемо вважати уміння виконувати навчальні практичні завдання, що потребують простих творчих дій. Типові завдання для елементарного

творчого музикування містяться, наприклад, в посібниках з сольфеджіо (М. Калугіна, М. Картавцева, Н. Кьон, І. Мазур, В. Подвала, П. Халабузарь, Г. Шатковський та ін.), у фортепіанних «школах» (Л. Баренбойм, Г. Богіно, І. Беркович, А. Кранц, Б. Милич, А. Николаев, Й. Папориш та ін.).

Продукти елементарних музично-творчих умінь звичайно характеризуються низьким рівнем оригінальності. Вони тягнуть до інтонаційних кліше, що притаманні певним жанровим стилям. Однак, у більшості випадках учні добре мотивовані при виконанні подібних завдань, бо вони виглядають як забавні ігри. До елементарного рівня відносяться також уміння створити письмову композицію у вигляді музичного речення, куплетної (строфічної) пісенної композиції, або періодичної структури танцювального жанру. Як правило, продукти елементарних творчих дій позбавлені очевидних художніх та естетичних якостей. Подібна педагогічна вимога перед ними в принципі не ставиться. Втім, продукти елементарного рівня мають бути оцінені в контексті «музичної гри» або педагогічної ситуації. Так чи інакше, особливо вдалі рішення потребують заохочення.

Більш високий рівень позначено як *базові музично-творчі уміння*. Цей термін відповідає лінгвістичному уявленню про рівні (яруси) системи вербальної мови. До базових музично-творчих умінь відносяться: а) знання колористичних та пластичних можливостей найбільш поширених народних та європейських (класичних) музичних інструментів; уміння їх використати для рішення академічних творчих завдань; б) уміння самостійно вирішувати завдання з регламентованої композиції (для майбутніх вчителів музики рекомендуються семантична, композиційна або жанрово-стильова регламентація творчої роботи); в) володіння технікою стильової гармонізації та поліфонічної обробки мелодії, основними типами фактурного оформлення музичної тканини, принципами інваріантного та варіантного тематичного розвитку форми; г) орієнтування в музичних жанрах і стилях, ґрунтоване на емпіричних і теоретичних знаннях. Базові музично-творчі уміння можна формувати, а також і перевіряти за допомогою навчальних посібників з аранжування, композиції, інструментування (І. Бриль, Дж. Аберсольд (Aebersold), Г. Гаранян, Ю. Маркін, В. Мелехін, Дж. Мехеген (Mehegan) А. Рогачов, С.Роллінз (Rollins), Т. Стратан-Артишкова, Ю. Чугунов та ін.). Кінцевий продукт діяльності, що відповідає базовим музично-творчим умінням, має нести достатньо відчутне, зрозуміле слухачам художньо-образне навантаження і відповідати естетичним критеріям, що висувуються перед творами відповідного жанру, стилю, композиційному типу.

Нарешті, найвищий рівень визначимо як *художньо-майстерний*. Він характеризується умін-

ням: а) самостійно обирати образний стрій, жанр, стиль, музично-акустичний матеріал; б) вільно користуватися різноманітною музичною лексикою і граматикую (тональної, модальної, атональної, сонорної природи); в) інструментування клавiру; аранжування музичного тексту для будь-якого складу інструментів чи голосів; г) використання композиторських технік полістилістики, зокрема стилізації та колажу; д) конструювання тематичної музичної композиції згідно з вимогами художнього синтезу, у відповідності з словесно-поетичним, хореографічним, театральним, кінематографічним компонентами синтетичного твору.

Результатом втілення музично-творчих умінь на рівні художньої майстерності є соціально визнаний артефакт. Йдеться, по-перше, про визнання твору у малих соціальних групах, наприклад: в умовах проведення студентських конкурсів в межах академічної групи, факультету чи всього вишу. Більш широке визнання артефакт музичної творчості студентів можуть отримати завдяки участі авторів у національних та міжнародних конкурсах, олімпіадах, музичних проектах, що демонструються у відкритих концертах, на сайтах ВНЗ, на платформах U-Tube, Facebook тощо. В такому разі продукту музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики мають бути притаманні очевидні естетичні та художні якості. Він має знаходитися на рівні аналогічних за жанром і художнім завданням творів професійних музикантів.

Тепер більш уважно розглянемо структурно-морфологічні компоненти музично-творчих умінь і окреслимо у першому наближенні можливості використання для їх формування сучасної електронної техніки.

Маємо, перш за все, уточнити, що під «сучасною електронною технікою» мається на увазі: а) комплекс технічних пристроїв (комп'ютер, мережа Internet, електронні звукові синтезатори, засоби підсилення, запису, відтворення музично-акустичного матеріалу); б) комплекс комп'ютерних програм, призначених для створення та зберігання звуків, графічної фіксації музичних текстів, композиції та аранжування музичних творів).

За прийнятою морфологічною моделлю музично-творчих умінь, першим завданням музичної педагогіки є формування *умінь творчої роботи з музично-акустичним матеріалом*. Такі уміння необхідні навіть для найпростіших музично-творчих дій. Вони базуються на емпіричних і теоретичних знаннях. Найбільш актуальними є знання про голос людини, процес вокалізації, устрій механо-акустичних та електронних музичних інструментів, їх динамічні, ритмічні, регістрові, тембральні, артикуляційні особливості. Не даремно, інформацію про голос та інструменти містять усі підручники з музики для початкової школи. З психологічного погляду володіння музичним матеріалом передба-

чає, перш за все, уміння використовувати пластичні можливості тої музично-акустичної «сировини», яка є в розпорядженні учнів. Мається на увазі здатність змінювати, поєднувати, комбінувати прості складові звукового матеріалу, керуючись прагненням до отримання певного образного ефекту.

В цьому відношенні використання електронного синтезатора звуку і комп'ютеру, який може бути оснащений відповідними пристроями і програмами, відкриває великі можливості. Йдеться про дві головні творчі технології: синтезування звуку та використання звукових «семплів». При застосуванні технології синтезу кожний звук генерується із п'яти найпростіших хвильових форм, які потім пропускаються через динамічні, частотні, артикуляційні фільтри. Синтез дозволяє створити принципово нові за своєю якістю звуки, яких досі не існував. Семпли (від англ. *sample* – зразок) – це елементарні звукові форми, приведені до цифрового коду, «зрозумілого» електронним пристроям. Кожний конкретний семпл відтворює на електронному пристрої (семплері чи комп'ютері) тембральні та артикуляційні властивості натуральних звуків, а саме – тонів і шумів певних механіко-акустичних інструментів, звуків природи, техногенного шуму тощо. Виготовлення семплів – складна професійна справа, що вимагає коштовного обладнання і спеціалізованих програм обробки звукового матеріалу. Комплекти (бібліотеки, банки) семплів, виготовлені електронно-звуковими фірмами, флагманом яких вважається сьогодні плагін Native instruments, використовуються далі за допомогою комп'ютера в персональній творчій роботі. Комплекти семплів дають змогу озвучити будь-який елемент музичної форми (мелодію, акорд, фактурний пласт тощо) у звуковому матеріалі якого завгодно класичного європейського або фольклорного музичного інструменту.

Очевидно, електронний синтез дає більш широкі можливості для власноручного створення унікального за колористичними і пластичними можливостями звукового матеріалу. Теоретично для експериментів з унікальними *сонорними об'єктами* (термін П'єра Шаффера (6)) не існує ніяких перешкод і обмежень, окрім меж творчого уявлення. Мережа Internet також пропонує музичній педагогіці свої послуги як джерело емпіричних уявлень і теоретичних знань про музичні інструменти народів світу, їх зовнішній вигляд, звучання, культурний контекст їх побутування тощо.

Значний художньо-дидактичний потенціал має сучасна електронна техніка в справі формування умінь вигадувати, компонувати, конструювати музичну форму. Комп'ютерні програми, що поєднують нотну графіку з можливостями озвучування графічного запису (Avid Sibelius, Makemusic Finale, Musescore) дають можливість необмежено експериментувати в пошуках потрібної форми, яка відповідає художньо-образному задуму музичного твору.

В певному відношенні комп'ютерне експериментування має перевагу над звичайним методом пошуку засобів художньої виразності – імпрровізацією композитора за фортепіано (такий метод, наприклад, систематично вживав і чітко охарактеризував І. Стравинський). Перевага полягає в тому, що експеримент з комп'ютером позбавляє музиканта залежності від обов'язкових навичок фізичних виконавських дій у співі та грі на інструменті. Подібні навички ми називаємо *сомотехнікою* (від давньогрецького *σωμα* – тіло (3, с. 1596)). Цей елемент музичного «пойетике техне» є необхідним для досягнення успіху в традиційній імпрровізації. Однак сучасна електроакустична техніка і комп'ютерні програми, що легко варіюють темп, динаміку, артикуляцію, фразування музично-інтонаційної форми, дозволяють музиканту досить вдало імітувати віртуозну технічність у володінні будь-яким інструментом чи голосом.

Значний педагогічний потенціал мають комп'ютерні програми обробки звуку в роботі над формуванням техніки створення композицій на тематичній основі. Йдеться про можливості: а) моментального отримання будь-яких інваріантних і варіантних перетворень теми (остинатного повторення, транспозиції, дзеркальних обернень, пропорціональних перетворень, тонкого варіювання властивостей висхідного тематичного матеріалу); б) легкого опробування фактурних засобів тематичного розвитку (створення контрапунктів, акордової фігурації, простої та канонічної імітації); в) знаходження оптимальних властивостей хронотектоніки твору (варіювання темпоритму проведення тематичних розділів тощо).

Ще один напрямок музично-педагогічного застосування електронної техніки – формування умінь коректного і ефективного використання стильових засобів художньої виразності, а саме: жанрових, етнічних, історичних і персональних стилів. Тут певну допомогу викладачам музично-педагогічних вишів у їх роботі зі студентами можуть надати комп'ютерні програми типу Ableton Live, Cubase, Logic Pro, FL Studio, Pro Tools, LMMS, Band-in-a-Box, DAW-BandLab (колишній Cakewalk Sonar), Presonus Studio one, Reaper) та ін. Вони дозволяють експериментувати з декількома сотнями запрограмованих стильових моделей. Переважно такі програми містять моделі ритмічного супроводу, фактурного викладення акордів, синтаксичних фреймів (на рівні речень) і тематично-композиційних структур (в масштабі періоду та простих форм). Такі комплекси виражальних засобів відповідають жанровим стилям масової музики, хоча зустрічаються й моделі класичних стилів, навіть деяких персональних стильових манер (стилі І. С. Баха, В. Моцарта, Ф. Шопена). Робота з подібними програмами формує у майбутніх учителів музики конкретні та чіткі уявлення про формальні властивості стилю та його виразові можливості.

Висновки. Здійснений аналіз теоретичних уявлень психологів, музикознавців та музикантів-педагогів дозволив: а) зв'язати уміння музичної творчості з поняттями поетики і техніки мистецтва; б) визначити музично-творчі уміння в психологічному сенсі як синергію емоційно-перцептивних і когнітивних дій; в) в музично-педагогічному плані музично-творчі уміння представлені як дії вигадування чи конструювання, спрямовані на отримання нових музичних артефактів чи способів творчої діяльності; г) у художньо-поетичному аспекті музично-творчі уміння визначені як володіння музичним звуком, музичною мовою, засобами музичної риторики та типологічними моделями (жанрами і стилями) музичного мистецтва.

Такий теоретичний підхід дозволив окреслити в загальних рисах педагогічний потенціал сучасних електронних засобів музичної культури. Встановлено, що комп'ютер, сполучений із синтезатором звуку, дозволяє при належній методиці сприяти теоретичному і практичному освоєнню майбутніми освітянами поетики музичного мистецтва, зокрема інтенсивному формуванню їх музично-творчих умінь.

Перспективами дослідження поставленої проблеми в теоретичному плані є визначення ролі мотиву

вації, волі, емоційного компоненту творчого процесу, залежності музично-творчих умінь від спеціальних знань, художньої ерудиції, загальної культури особистості. Перспективи розробки практичної сторони поставлених питань обумовлені потребами методики впровадження засобів впливу на розвиток музично-творчих умінь, вдосконалення методики педагогічної діагностики означених умінь, методів та форм використання комп'ютера та інших електронних засобів обробки інформації для розвитку музично-творчих умінь в режимі дистанційних занять.

ЛІТЕРАТУРА

- Аристотель. (1983). *Поэтика. Сочинения: в 4-х т.* Т. 4.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник.* К.: Либідь. 374 с.
- Дворецкий, И. Х. (1986). *Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов.* – 3-е изд., испр. М.: Рус. яз. 840 с.
- Дворецкий, И. Х. (1958). *Древнегреческо-русский словарь.* Т. 2, М.: Гос. изд-во Иностранных и национальных словарей. 1904 с.
- Білодід, І. К. (1979). *Творчість. Словник української мови: в 11 томах.* – Том 10. С. 54.
- Schaeffer, P. (1966). *Traite des objets musicaux.* Paris: Ed. du Seuil.

Creative skills in music and possibilities of their formation with modern electronic techniques

Serhii Vasylovych Shyp
Doctor of Art Studies, Professor,
Professor of the Department
of Musical Art and Choreography
The State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0003-2569-4240

Vitalii Hryhorovych Melnychenko
Senior Lecturer in the Department
of Music Theory and Vocal
The State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky»

The article clarifies the concept of "creative skills in music" based on a systematic analysis of the phenomenon of creative skills from the standpoint of psychology, poetics, and art pedagogy. In the psychological sense, creative skills in music are the result of the synergy of emotional-perceptive and cognitive actions of an individual, which are expressed as fantasizing and constructing relatively new musical artifacts or ways of creative activity. In the poetic aspect, creative skills in music are defined as the technique (in the broadest sense of the word) of using musical sound, musical language and means of musical rhetoric, in particular genre and style models. Based on this understanding of creative skills in music, the basic possibilities of their formation using modern electronic equipment (computer, sound synthesizer, Internet) are outlined.

Key words: musical skills, musical creativity, music teacher, musical poetics, computer, sound synthesizer.

Наукове видання

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 1

Коректура • *С. Корзун*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60×84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 5,87. Ум. друк. арк. 6,28.
Підписано до друку 30.12.2022. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.