

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Оксана Смірнова, викладач кафедри мистецьких дисциплін

Державного вищого навчального закладу
“Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”,

аспірант
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
м. Київ

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається сутність компонентів структури художньо-педагогічної компетентності та їх роль у формуванні професійності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття світова спільнота розпочала ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та навички для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Як показує аналіз освітніх систем багатьох країн, одним зі шляхів оновлення змісту технологій освіти є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Вітчизняна система вищої освіти ставить перед собою завдання виховати компетентного і соціально активного вчителя образотворчого мистецтва, який має фундаментальні художні знання, творче мислення, широку педагогічну ерудицію, духовність. Саме педагогічний університет володіє тим потенціалом, що здатен створити новий тип вчителя-художника, вивести його на високий рівень особистісної культури.

Зазначений підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром освіти і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Аналіз підходів до визначення сутності художньо-педагогічної компетентності вчителя дає нам підстави для обґрунтування власного розуміння зазначеної категорії як інтегрального професійно-особистісного новоутворення, яке сприяє успішному й творчому розв'язанню навчально-виховного завдання.

Саме це дозволяє нам визначити художньо-педагогічну компетентність вчителя образотворчого мистецтва як інтегральну якість

його особистості, що визначається цілісністю у системі художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, мотивів та ціннісних смислів професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечує готовність до її здійснення, а також як мету і результат художньо-професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Структура художньо-педагогічної компетентності ще остаточно не оформилась як стандартний модуль, саме тому виникає необхідність розгляду цієї проблеми з урахуванням сучасних досліджень у цій сфері.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Якість підготовки випускників вищих навчальних педагогічних закладів, де критерієм виступає професійна компетентність, розглядається з позиції рекомендацій ЮНЕСКО. Суть концептуальних вимог до професійної компетенції, з точки зору В.О. Черкасова [6, 68], полягає у розширенні знань, умінь та навичок до меж, необхідних безпосередньо для підвищення продуктивності праці, для підвищення та вдосконалення його здатності розуміти динаміку процесів розвитку і впливати на їх хід.

Художньо-педагогічна компетентність розглядається науковцями як необхідна умова професійного виконання фахових обов'язків учителя образотворчого мистецтва.

Художньо-педагогічна компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинна знаменувати собою, як справедливо зазначає О. Рудницька [5, 155], єдність фахової підготовки педагога-вихователя і спеціальної підготовки митця на рівні технологічних закономірностей, принципів і методів професійного

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

розвитку особистості. Вивчення образотворчого мистецтва на професійному рівні неможливе без залучення суміжних філософських, історичних, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань. Згідно з сучасними науковими підходами (Л.М. Масол, В.Ф. Орлов, Г.С. Падалка, О.П. Рудницька, Б.П. Юсов та ін.) підготовка компетентних майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності визначається як процес і результат художньої та методичної підготовки – засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення і загальної культури. Це передбачає формування продуктивних способів пізнавальної діяльності, загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), оволодіння технологіями художньо-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної спрямованості, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів, формування потреби у професійному та особистісному саморозвитку.

Формулювання цілей статті. Предметом розгляду даної статті є визначення структури художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі його професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних джерел дав можливість виявити такі підходи до виокремлення складових художньо-педагогічної компетентності:

- вмінсвий (Дж. Равен, спеціалісти “DeSeCo”);
- структурний (В.В. Шапкін, Е.М. Іванова, Л.Г. Карпова);
- системний (М.А. Михаськова, І.А. Зимняя);
- функціональний (М.О. Худякова).

На основі аналізу наукового доробку, зокрема праць І.Б. Міщенко, можна виокремити функції художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, які співвідносяться з компонентами в її структурі:

- 1) цільова – компетенція проектування особистості учня, здатного вільно орієнтуватися та самостійно діяти в художньому середовищі;
- 2) інформаційна – компетенція щодо змісту мистецьких явищ;
- 3) прогностична – компетенція щодо формування творчого мислення і художньої культури учнів;
- 4) технологічна – компетенція стосовно вибору оптимальних та інноваційних методів формування художнього досвіду учнів;

5) комунікаційна – компетенція щодо реалізації “суб’єкт-суб’єктних” відношень у процесі вивчення образотворчих дисциплін;

6) моніторингова – компетенція щодо вибору технологій діагностування учнів стосовно рівня опанування образотворчих дисциплін [4, 39].

Ми вважаємо, що кожен з названих функціональних компонентів може бути алгоритмом розв’язання педагогічних ситуацій у навчанні образотворчого мистецтва і відображати їх певну послідовність у загальному процесі. Крім того, врахування сутності художньо-педагогічної компетентності як інтеграції функцій суб’єкта діяльності з вищими психічними функціями особистості сприяє пошуку її складових.

Так, у рамках умінневого підходу Дж. Равен терміном “компоненти компетентності” [1, 217] називає ті характеристики та здібності людей, які допомагають їм досягати значимих цілей. Дослідник підкреслює, що компетентність включає в себе не лише здібності, але й внутрішню мотивацію. Равен виокремлює 36 компонентів компетентності, серед яких:

- здатність контролювати свою діяльність – уміння слідувати за своїм просуванням до мети, аналізувати можливості підвищення якості та продуктивності праці;
- готовність навчатися самостійно – передбачає створення власного банку знань, розробку стратегій самоспостереження і самонавчання;
- пошук та використання зворотного зв’язку – вміння використовувати інформацію, яку можна отримати в ході виконання завдання; уміння аналізувати свої помилки, сприймати їх як матеріал, на якому можна вчитись;
- самостійність мислення, оригінальність – уміння думати не так, як всі, йти до розв’язання проблеми своїм шляхом, навіть якщо він відрізняється від загальноприйнятого, і при цьому відстоювати свою думку перед навколишніми;
- критичне мислення – означає не приймати на віру висловлювання навколишніх, їх поради, навіть якщо вони зроблені авторитетними особами, ставити все під сумнів, робити власні висновки і приймати або не приймати поради у співвідношенні з власним досвідом;
- готовність працювати над чимось суперечливим і неочевидним – розв’язувати нетривіальні завдання;
- готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети;
- здатність приймати правильні рішення – передбачає використання широкого кола факторів для прийняття правильного рішення, а не фіксацію

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

на одній – двох змінних, яких явно недостатньо для прийняття правильного рішення.

Такої ж класифікації компетентності дотримуються спеціалісти програми “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo” (1997 р.), яка започаткована з метою певного поступу в означенні поняття компетентності у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади групою експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представниками міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Ця програма (“DeSeCo”) зробила значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн.

Структурний підхід найбільш повно обґрунтовано в дослідженні Л.П. Карпової [3]. Нею виокремлено: загальнокультурну компетентність вчителя, що передбачає знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами і комп’ютером, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми; особисто-мотиваційну компетентність, котра передбачає сформованість ціннісних орієнтацій учителя, настанову на особистість учня, гуманістичну спрямованість діяльності; соціальну компетентність, пов’язану зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших країн, мов і релігій та ін.

У рамках структурного підходу В.В. Шапкіним [7, 133] виокремлено такі компоненти професійної компетентності майбутнього фахівця: спеціальна компетентність – готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння розв’язувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом; соціальна компетентність – здатність до групової діяльності та співробітництва з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці; індивідуальна компетентність – готовність до постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці, здатність до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості в професійній праці.

Системний підхід до структури художньо-

педагогічної компетентності базується на її розумінні як здатності до освітньої діяльності на основі цілісності набутих знань, умінь, навичок і цінностей.

Саме системний підхід до структури художньо-педагогічної компетентності закладено в основу Державного стандарту програми “Образотворче мистецтво”, де фаховий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтовано на освітніх компетенціях [2, 117].

Аналіз існуючих теоретичних підходів до структури педагогічної компетентності дає підставу стверджувати, що найчастіше в її структурі виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності суб’єкта.

Оскільки художньо-педагогічна компетентність майбутнього вчителя має свою специфіку й визначається метою і змістом художньо-освітньої діяльності в школі на основі проаналізованих вище підходів до структури досліджуваної категорії, пропонуємо виокремити для розв’язання завдань нашого дослідження такі її компоненти – мотиваційний, когнітивний, практичний. Результатом сформованості кожного з виокремлених компонентів є розвиток певних художньо-педагогічних знань, умінь і досвіду творчого ставлення до художньо-педагогічної діяльності, а результатом сформованості цілісної художньо-педагогічної компетентності є готовність учителя до інноваційної художньої творчості, розвинений індивідуальний стиль педагогічної.

Розглянемо більш детально кожен з компонентів художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва

Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій інтересів, що складають основу мотивів – як опосередкованих (соціальних, утилітарних), так і безпосередніх (естетичних, пізнавальних, творчих, пов’язаних зі змістом художньо-педагогічної діяльності).

Зміст, глибина, стійкість мотиваційного компонента утворюють той стрижень, на якому ґрунтуються основні властивості особистості вчителя образотворчого мистецтва. Практично дуже важко відділити власне педагогічні якості

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

від художньо-творчих інших здібностей особистості вчителя, які впливають на успішність його художньо-педагогічної діяльності. Вони виявляються, формуються і розвиваються в загальній структурі властивостей, відношень і дій особистості як суб'єкта педагогічної діяльності та представляють собою синтез як педагогічних, так і художніх здібностей.

На нашу думку, властивостями, які характеризують мотиваційну складову художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва, є: гуманістична спрямованість особистості; ціннісне ставлення до явищ мистецтва; інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою; готовність до творчого розвитку як педагога-художника; цілеспрямованість, вимогливість, справедливість, урівноваженість, витримка, працездатність; емпатійність, здатність до співпереживання художніх образів; психолого-педагогічна зіркість і спостережливість; здібність до постановки та розв'язання інноваційних педагогічних завдань [3, 209].

Специфіка мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва полягає у важливості його пізнавальної спрямованості: мистецька ерудиція, пізнавальні потреби та інтереси, нестандартність мислення, почуття нового, тяжіння до культурно-просвітницької діяльності.

Другим компонентом художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає *когнітивний*.

Когнітивний компонент – система знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; знання про оптимальні стилі педагогічного спілкування; загальнокультурні та специфічно образотворчі знання; технологічні знання, які дозволяють створювати сучасний художній продукт; загальні та специфічні педагогічні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із учнями, керувати педагогічними ситуаціями, застосовувати конструктивні стратегії поведінки; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість як проникнення у внутрішній світ дитини, так і здатність інтерпретувати художні образи.

До когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва входять професійні знання, вміння, навички. Художні знання – особлива форма духовного засвоєння результатів художнього пізнання, процесу образотворчого

відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх сутності. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає від майбутнього вчителя образотворчого мистецтва опанування різносторонніх педагогічних і спеціальних художніх знань, які відповідають базовому рівню професійної освіти.

Виокремлення когнітивного компонента в структурі художньо-педагогічної компетентності визначає пріоритетність в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, свідомого професійно-орієнтованого оволодіння знаннями, ґрунтовного формування художньо-педагогічних умінь, а також розвитку професійної самостійності, творчого підходу до педагогічної діяльності. В нашому розумінні когнітивна компетентність становить сукупність художньо-педагогічних знань, достатній рівень володіння якими є необхідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Третім структурним компонентом художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва є *практичний*, в змісті якого сукупність художньо-педагогічних знань проявляється в сформованості умінь (комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських), що зумовлюють ефективність реалізації учителем образотворчого мистецтва художньо-педагогічних функцій.

Практична діяльність вчителя образотворчого мистецтва полягає у виконанні: гностичної функції – дослідження учнів і учнівського колективу, навчального процесу і результатів педагогічної діяльності; комунікативної функції – встановлення оптимальної взаємодії з учнями та їхніми батьками; організаційної функції – включення учнів у різні види художньої творчості; конструктивної функції – відбір і визначення структури навчальної інформації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Вчитель образотворчого мистецтва повинен в своїй діяльності виявляти особистісне позитивне ставлення до різноманітних явищ мистецтва, а також реалізовувати професійні знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, технології художньої підготовки, застосовувати в реальних ситуаціях глибокі знання психіки школяра, розуміння його психічних станів, здатності контролювати свою діяльність і поведінку.

Організаційна діяльність учителя пов'язана з залученням учнів до різних видів художньої

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

творчості, що вимагає сформованості організаторських умінь, до яких належать мобілізаційні (уміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до навчання, потребу в знаннях, формувати уміння вчитися та ін.), інформаційно-дидактичні (уміння презентувати інформацію та працювати з різними її джерелами), розвивальні (стимулювання пізнавальної активності та самостійності, творчого мислення), організаційні (управління спільною сумісною творчою діяльністю з метою розвитку художнього досвіду особистості).

Конструктивні практичні уміння покликані моделювати кінцевий результат діяльності, формувати план дій для досягнення поставленої мети, на основі володіння психічними процесами (уява, мислення).

Дослідники зазначають, що глибина і різнобічність знань учителів не завжди збігається з продуктивністю їхньої діяльності. Теоретичний досвід учителя образотворчого мистецтва сам собою не призводить до структурних змін у його педагогічній діяльності, не забезпечує високого рівня професіоналізму. Тому практичний компонент художньо-педагогічної компетентності є інтегративною характеристикою рівня професійної готовності вчителя, основаною на фундаментальних художньо-педагогічних знаннях, розвинених художньо-педагогічних умінь, які взаємодіють з особистісними якостями. Тільки досвід розв'язання реальних практичних завдань сприяє ефективному освоєнню професії в процесі безпосередньої діяльності, успішному виконанню професійних функцій, в цілому – формуванню художньо-педагогічної компетентності.

Висновки. Таким чином, усталеність у вчителів образотворчого мистецтва кожного з проаналізованих компонентів свідчить про сформованість їх художньо-педагогічної компетентності. Результатом сформованості досліджуваного феномена є готовність вчителів до інноваційної художньо-педагогічної діяльності, розвинений індивідуальний стиль викладання та високий рівень фахового саморозвитку. Зазначимо, що художньо-педагогічна компетентність учителів образотворчого мистецтва не має вузько професійних меж, оскільки вимагає від них постійного осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою та культурою. Вважаємо, що художньо-педагогічна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістове наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників:

соціокультурного і особистісного розвитку, змінюючись відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Представлений аналіз феномена художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва дає підставу для таких висновків: актуалізація категорії “художньо-педагогічна компетентність вчителя образотворчого мистецтва” акцентує операціональну, навичкову сторону мети та результату його професійної підготовки, визначаючи її прагматичне спрямування; художньо-педагогічна компетентність вчителя образотворчого мистецтва як мета його професійної освіти вимагає цілісного системного бачення в проектуванні та впровадженні інноваційної технології, що вміщує змістовий, процесуальний та діагностичні компоненти; художньо-педагогічна компетентність як зміст освіти ґрунтується на глибокому засвоєнні різнобічних знань з образотворчого мистецтва, педагогічної теорії та практики, готовності до професійної діяльності; процес формування художньо-педагогічної компетентності базується на акцентуванні суб'єктної позиції студента як майбутнього фахівця, що породжує значимі ціннісні смисли майбутньої діяльності та вмотивовує професійний саморозвиток; управління якістю художньо-педагогічної компетентності фахівця здійснюється через створення системи діагностування, в якій знання, уміння, навички перестають бути самооцінними орієнтирами, а розглядаються як засоби виявлення професійної компетентності.

Подальша розробка окресленої проблеми потребує практичного відображення структурних компонентів художньо-педагогічної компетентності в організаційно-методичному забезпеченні професійної підготовки студентів образотворчих факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

1. Джон Равен. *Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація* / Пер. з англ. і под общ. Ред. В.И.Белопольского. – М.: Когніто-центр, 2002. – 394 с., С. 217.

2. Довідник учителя художньо-естетичного циклу в запитаннях та відповідях / Упоряд. М.С.Демчишин. – Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2006. – 608 с., С. 117.

3. Карпова Л.Г. *Формування професійної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Дис. ...канд.пед.наук.* – Харків, 2004.

4. Міщенко І.Б. *Дидактичні умови*

**СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОСТІ ФОРТЕПІАННИХ ЦИКЛІВ
("ДИТЯЧА МУЗИКА" № 1 І № 2 ТА "МУЗИКА В СТАРОВИННОМУ СТИЛІ"
ВАЛЕНТИНА СИЛЬВЕСТРОВА)**

формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: Автореф. дис...канд. пед. наук: / Київськ. нац. екон. університет – К., 2004. – С. 206.

5. Основи виклад. мист. дисциплін / За ред. О.П.Рудницької. – К.: ІЗМН, 1998. – 182 с., С. 155.

6. Черкасов В.А., Черкасова Э.С. Оптимізація педагогічних прийомів учебной деятельности на основе преемственности в

обучении: Метод. рекомен. для учителей общеобразов. школ и студентов пед. вузов – Челябинск, 1979. – 68 с., 428

7. Шапкин В.В. Философия реформирования содержания начального профессионального образования // Реформирование содержания начального профессионального образования: Материалы международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 1999. – С. 128 – 133., С. 133.

Наталія Сулій, викладач педагогічного коледжу

Львівського національного університету
імені Івана Франка

**СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОСТІ
ФОРТЕПІАННИХ ЦИКЛІВ ("ДИТЯЧА МУЗИКА" № 1 І
№ 2 ТА "МУЗИКА В СТАРОВИННОМУ СТИЛІ"
ВАЛЕНТИНА СИЛЬВЕСТРОВА)**

У статті проаналізовуються твори, в яких спостерігається сплав прийомів індивідуальних вирішень та риси спільності, що знаходять втілення у художньо-образному задумі, національній характерності.

Постановка проблеми. Основним постулатом постмодернізму є повернення до минулого і рух вперед. Аналізуючи естетичні погляди митців шістдесятих і сімдесятих, спостерігаємо ряд відмінних, а подекуди і протилежних положень. Зображуючи діалог цих двох десятиліть, музикознавець Т. Леваєв відзначає доволі глибокі відмінності у їх поглядах та принципах: так, "пафос пізнання світу, екстравертний характер художніх інтересів, установка на ... авангард" шістдесятників протиставляється основним тенденціям сімдесятиків: це "пафос самопізнання, інтравертний характер художніх інтересів, установка на традицію" [5, 10]. Хронологічно постмодернізм збігся з "утвердженням методу полістилістики, який дозволив здійснити тотальний синтез сучасного й історично обумовленого, віддаленого в часі" [10, 78].

Суттєві перетворення відбуваються і у розумінні музичного процесу, що викристалізувався в епоху класицизму: традиційна послідовність "початок – середина – кінець" замінюється іншими уявленнями про організацію музичного твору – створюється множинність індивідуалізованих вирішень, кожен твір виникає як неповторно оригінальна звукова структура.

Різні прояви такого індивідуального синтаксису

в умовах "звуквисотної неімпресіоністичної" [6, 112] композиції виразились у виникненні таких принципів формотворення, як "стани", "події", "перетворення" [Цит. за: 6, 112].

Починаючи з середини 70-х років, поняття форми почало розумітись і трактуватись вільніше, особливо після появи (1962, 1968) класичних досліджень Умберто Еко. Як вважає С. Шип, "під цим поняттям (у вузькому значенні слова) почали розуміти *схему побудови, що є типовою для певної групи творів, усталюється у процесі аналізу, який спирається на конкретні музичні твори. Форма служить для музичного втілення змісту і тому може існувати у вигляді індивідуально-неповторної звукової структури окремого твору.* В деяких аспектах поняття музичної форми може збігатися з поняттям музичного жанру (концерт, меса тощо), хоч ця універсальність, не надто усталена досі, також почала втрачати стійкі типологічні риси" [Цит за: 12, 40]. Основним постулатом українських митців, цього періоду, за висловлюванням Б. Сюті, стало "реанімування та актуалізація жанрових та формотворчих моделей, усталених у минулі епохи" [12, 47].

Цей період у творчості багатьох українських композиторів відзначається поверненням до мелодизації мелодії та тональної визначеності гармонії.