

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО
АСОЦІАЦІЯ ДІЯЧІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**



*III Міжнародні науково-практичні читання
пам'яті академіка Анатолія Авдієвського
6 – 7 березня 2019 року*

Київ -2019

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА
АСОЦІАЦІЯ ДІЯЧІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

ВИПУСК III

МАТЕРІАЛИ

**III Міжнародних науково-практичних читань
пам'яті академіка Анатолія Авдієвського**

***НПУ імені М.П. Драгоманова
КИЇВ – 2019***

УДК 371.134:78

Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. – 374 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 22 червня 2019р.).



В.І. Федоришин

доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв
України, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗА АКМЕОЛОГІЧНИМ НАПРЯМКОМ

Модернізація системи вищої мистецької освіти України має забезпечувати формування особистості та професіонала, який усвідомлює свою причетність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки. Процес реформування суспільного життя створив передумови для значних перетворень у науці та культурі, які відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий простір, зростання ролі національної самосвідомості, суттєвого підвищення вимог до професійної підготовки фахівців мистецької освіти [6, 34]. Сучасна епоха поставила перед освітою складні, принципово нові важливі завдання. Загострення глобальних проблем людства потребує суттєвих змін усієї стратегії діяльності останнього, а тому і формування того нового типу практичного світогляду, який і визначає цю стратегію. У вирішенні даного завдання, яке стало найважливішим не лише для сучасних мислителів, політиків, а й для усього людства, головну роль безумовно повинна відігравати сучасна мистецька освіта.

Висвітлення актуальних питань підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної роботи зі школярами передбачає врахування інноваційних технологій навчання. З цієї позиції у процесі фахової підготовки студентів факультетів мистецтв надзвичайно важливим є проєктивно-корекційний період побудови особистісних стратегій власної музично-педагогічної діяльності з проєкцією на подальший акмеологічний розвиток.

Проективно-корекційний аспект підготовки вчителя музичного мистецтва проявляється у побудові особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності майбутнього фахівця та педагогічного і художньо-образного моделювання музично-просвітницької діяльності, тобто проектування, організації власної діяльності під впливом, з однієї сторони важливих суспільних вимог та врахування внутрішніх інтересів і установок особистості, з іншої (Н.Грищенко, А.Деркач, Н.Кузьміна, О.Реан та ін.).

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова) склались стійкі уявлення щодо структури професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, які ґрунтуються на положенні про її детермінованість специфікою музичного мистецтва та метою музично-освітнього процесу. Вчені акцентують увагу на розширенні можливостей креативної, рефлексивної діяльності студентів, формуванні їх здатності до самостійного ціле-утворення, проектування стратегій і тактик особистісного та професійного розвитку [5, 237]. Тому даний аспект у структурі діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає планування художньо-творчого педагогічного процесу, постановку актуальних фахових завдань і їх корекцію у процесі акмеологічного становлення особистості. Проективно-корекційний аспект підготовки майбутнього вчителя музики визначає: послідовне і цілеспрямоване залучення майбутнього вчителя музики до найбільш ефективних методів, прийомів та технологій фахового вдосконалення, з метою оптимального використання ним власного творчого потенціалу, суб'єктних особливостей та часу; творчий саморозвиток студента як суб'єкта майбутньої музично- педагогічної діяльності; проектування управлінських впливів, спрямованих на індивідуальність самого студента, з метою приведення його особистості у стан, необхідний для успішної презентації у сфері майбутньої професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності).

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у проєктивно-корекційному аспекті має на меті створення ним проєкту-моделі власного професійного «Я», моделі ретроспективного, реального та ідеального «Я», а також планування стратегій і тактик поведінки студента на кожному етапі музично-педагогічної діяльності, регулювання емоційно-вольової сфери, шляхом складання конкретних алгоритмів професійних дій та самоорганізації (як мобілізації особистісної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності) [3, 339].

Важливим є те, що саме проєктування і корекція педагогічно-фахових дій сприяє усвідомленню майбутнім учителем музичного мистецтва змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою, як майбутнім професіоналом, таким чином, виробляється програма неперервної музично-педагогічної та виконавсько-фахової самоосвіти, самовиховання та саморозвитку (професійна адаптація, потреба у творчій самореалізації, розробка нових творчих музично-педагогічних проєктів акмеологічного спрямування). Завдяки проєктивно-корекційній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається процес його самоактивізації та самоорганізації, спрямований на практичну реалізацію алгоритмів його імпровізаційно-творчих та педагогічно-виконавських дій [2, 347]. Отже, проєктування студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів майбутніх професійних дій акмеологічного спрямування та їх корекція відбувається як безперервна зміна внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, у результаті яких він самостійно встановлює поетапну програму та очікуваний результат творчих педагогічно-виконавських дій [4, 456].

Проєктування та коригування власних музично-педагогічних дій сприяє позитивним змінам у професійній «Я-концепції» студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів: активізації рефлексивних процесів, підвищенню рівня цілепокладання, креативності, самоорганізації,

аксіологічному осмисленню перспективних планів фахового вдосконалення [5, 238]. Таким чином, проєктивно-корекційний аспект підготовки студентів інститутів мистецтв передбачає свідому, цілеспрямовану реалізацію професії вчителя музичного мистецтва; має на меті не лише афективно-когнітивну підготовленість до реалізації складних фахових завдань, але й вимагає самокорекції «Я» студента, самопроєктування ним власного компетентісно-професійного – «Я». Отже, функціонування проєктивно-корекційного компонента забезпечить стабільність та результативність педагогічно-виконавського процесу підготовки майбутніх учителів музики завдяки: усвідомленому використанню студентами більш раціональних технологічних прийомів у процесі вивчення музичних творів та доведення їх до стану концертного виконання; готовності студентів до продуктивної організації власної фахової діяльності; творчому моделюванню майбутніх професійних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – 463 с.
2. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
3. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники /Гленн Вильсон [пер. с англ.]. – М.: Кошто-центр, 2001. – 384 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
5. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
6. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти /за ред. В.Г. Бутенка /Г.М. Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.

Tatiana Bularga

PhD, Associate Professor, Alecu Russo Balti State University,
Republic of Moldova

**СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО
ИСКУССТВА
SYSTEM OF MUSICAL-ARTISTIC EDUCATION OF FUTURE
TEACHERS OF MUSICAL ART**

Based on these statements, we established the following praxeologic correlations: the degree of possession of technologies to promote an operational and qualitative actuating style by teacher-practitioner; the dimension of stimulating the independence of pupil/student in the efficient design and implementation of artistic actions; among the foreseeable risks to which we can expect in the practice of teaching-learning-assessment we could highlight as risks which remain open for the innovative praxeology implementation process, such as the operationalization of three variables with an area of consecutive deployment and which are specific to an artistic action: design-organization-achievement.

The individual environment, unlike other environments, is a rather difficult environment, closed, because in the centre of its functioning is the object/subject of education – the pupil/student with his multiple and diverse features: psychological (attention, thought, will, imagination, affection, etc.), features of personality (cognition, intelligence, attitudes, awareness, empathy, etc.); behavioural (actuating reproductive/creative, proactive/reactive, value/non-value centered, open/closed, situated in success/failure etc.). Each person in contact with the cultural, educational-training environment forms a space, a personal and individual intellectual environment.

All the above mentioned three environments have a theoretical and a practical significance. Thus, the pedagogical praxis cannot function without theoretical material, and vice versa, educational theory would be meaningless without basic

experiments carried out on the field; theoretical knowledge acquisition by the pupil/student would be a useless storage without conscious application in practice; the innovative experiences would remain unused and not conceptualized, without a theoretical and methodological instrumentation because they become a route with a generalizing value significance and continue progressing of the formative praxis.

Being in contact with mediation functions of the practitioner in process, pedagogical roles need to be identified and ranked because they are related to the achievement of interactive education objectives and should focus on the following objectives: to create from each work of art an environment in which the pupil/student will live artistic moments as a show of soul; to urge pupils/students to make imaginative transfers from an art to another; to create opening situations through art to himself, to others; to stimulate ingenuity, flexibility and convergence of pupils/students in designing/organizing and conducting of artistic actions; to be a skilled manager not only regarding launching/submission of teaching and cognitive tasks, but also in connection with their effective implementation process; to organize, to structure effectively the form and content of the lesson/artistic education lesson and extracurricular lessons.

From the perspective of ensuring effective interdisciplinary interference, it is necessary to highlight the roles of teacher in the following areas: proactive centering, accomplished through:

- drawing up maps of perceptive, interperceptive and creative behaviour; management of perception way, storage/preservation, securement, distribution, awareness and application of spiritual acquisitions; time budget management, effective rationalization of artistic actions; coordination, guidance, counseling on design steps and organization/implementation of pupils'/students' actions;

- values centering on: orientation towards the identification of aesthetic sense of artistic creation; composition and improvisation of group and individual music; rapid and qualitative learning of music; fostering a proactive language; promoting various interests; advanced artistic skills; evaluation and critical self-evaluation;

efficiency transfer (G. Văideanu) of teacher from artistic environment on individual environment;

- centering on openness to art through: conscious penetration into the mysteries of the artistic message and empathized perception; motivation oriented to self and others knowledge in aesthetic and moral behavior patterns; offering opportunities for integration in artistic activities both horizontally and vertically; fostering the habit centered on behavioral paradigm gain-gain (S. Covey) within an autonomous will;

- centering on creativity/creation through: reasonable and original opinions formulation; independent solving problems/questions-stimuli; polydimensional development of artistic imagination; responsibility for judgments, ideas open for discussion; optimal choice between launched ideas related to perceived artistic matter; delimitation of the essential from secondary, valuable from ephemeral things; ensuring balance between: intuitive-logical, empirical-theoretical, emotional-rational.

Bibliography

1. BABII, Vladimir. *Formarea deprinderilor de muncă independentă*// *Pedagogul Sovietic*, 1987, Nr. 2, p. 50-53.

2. BABII, Vladimir, BULARGA T. *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active*/ *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”*, 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, 2014, p. 214-224.

3. BULARGA, Tatiana. *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău, Tipografia „Elena-V.I.” SRL, 2008, 85 p.

А.В. Козир

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН З ПОЗИЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Актуальною проблемою мистецької освіти є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітянських процесів, пізнання законів та закономірностей. Але враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію музично-педагогічних явищ не можна не надавати особливої уваги практичним знанням викладачів мистецьких дисциплін, які є вельми важливими для вирішення проблеми їх продуктивної підготовки.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти особливого значення набуває гуманістичний суспільний поступ, котрий базується на триєдиній конструкції: історико-методологічному фундаменті, на глобальних проблемах сучасності та на багатовекторному проектуванні майбутнього. Процес розвитку нових міжособистісних відносин супроводжується вирішенням комплексних проблем, багатоаспектним вивченням складних об'єктів, збільшенням інформаційного обсягу, узагальненні та систематизації знань. Адже, нове тисячоліття, яке утверджується, «інтенсифікує інтелектуальні пошуки людства, спонукає до переосмислення історії, колишніх досягнень і суперечностей, сьогоденних реалій, при чому не лише для того, щоб остаточно поставити всі крапки над «і», але насамперед з метою формування теоретичного образу того єдиного і невідворотного майбутнього, яке наближається» [3, 9].

Визначена проблема спрямована на удосконалення змісту професійної освіти майбутніх фахівців, яка пов'язана із суттєвими змінами у їх якісній

підготовці, яких вимагає сучасність. Можливість удосконалення цієї підготовки може реалізуватись за рахунок класифікації, обґрунтування та впровадження цілісної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів, зорієнтованих на оптимальне досягнення поставленої мети. «На стику ХХ-ХХІ століть започатковується «культуротворча» освіта з уявленнями про гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх. Центрування «вирощування» творчої особистості, її саморозвитку в освіті разом з появою численних моделей інноваційного навчання знаменує кардинальну зміну типу соціокультурного успадкування, яким забезпечується перевага нового над копіюванням старого» [1, 40].

Адже сьогодні важливого значення набуває проблема розробки науково обґрунтованої стратегії та тактики подальшого розвитку музично-педагогічної освіти як цілісної системи підготовки висококваліфікаційних фахівців. У нормативних документах вказано, що необхідно вивести вищу освіту України на рівень розвинутих країн світу через докорінне реформування концептуальних, структурних й організаційних засад навчально-виховного процесу, забезпечивши її випереджувальний характер, що дозволить поглибити ефективність вищої освіти, інтегрувати її в європейський та світовий простір. Науковці підкреслюють важливість такого підходу до розуміння підготовки студента, у результаті якого він розглядається не тільки як майбутній професіонал, а як глибоко компетентнісний фахівець, скерований на постійне самостановлення.

У музично-педагогічній теорії й практиці утвердилося таке визначення суб'єкта освіти, котре зумовлене біосоціальними детермінаціями (індивідуальність) й закріплене матеріалістичним світоглядом, що втілюється у масових освітніх процесах. Подібне визначення не відповідає цілісності навколишнього світу, ігноруючи його духовну складову, що зв'язує суб'єкт із духовним виміром Космосу, у якому розум, воля, віра, надія, любов - все те,

що піднімає його над матеріальним (повсякденним), проявляється як «воля, творчість, любов» (М.Бердяєв), що дозволяє «творити добро й красу», мати «дух як стрижень свідомості» (Л.Толстой).

В історичній перспективі та сучасних поглядах на проблему формування особистості вчителя-майстра існують, в основному, дві тенденції, котрі виникли з аналізу феномена особистісного буття. В одній з них феномен особистості розглядається як прояв, що не піддається усвідомленому, раціональному контролю людського буття. Інша тенденція розглядає глобальний процес становлення індивідуальності як певну послідовність та досягнення повноти, а їх практична деталізація розглянута у філософських, естетичних, етичних, психологічних, музично-педагогічних вимірах формування особистості. Ці обидві тенденції виходять із того, що особистість виявляє безпосередність свого буття в плані «Я-концепції» й супроводжується актами духовної активності. Оцінюючи можливості свідомого самоздійснення особистості – у мисленні, мові, почуттях, сприйнятті, емоціях та прагненнях доцільно фіксувати їх феноменальний зміст, бо доцільно зважити на те, що цей процес може проходити незалежно від бажання та волі особистості. У більш точних діяльнісних варіантах мова йде про традиційний світоглядний ідеал самоформування та саморозвитку індивіда шляхом свідомого виділення себе в культурну особистість, про феноменологію духовного розвитку. Якою б складною не здавалась ця трансформація, але достатньо проаналізувати послідовний розвиток процесу формування свідомості індивіда, що творить себе духовно, щоб переконатися у дієвості методу феноменології. З цього приводу М.Фулан, зосереджуючи увагу на прогресивних зрушеннях, які стосуються стратегічного бачення організаційних та системних освітніх реформ, зауважив, що у «цьому світі нам знадобляться генеративні концепції й здатності. Ми потребуємо особистості, яка була б водночас і пошукачем, і учнем; майстерності та know-how, які відповідають передовим стратегіям;

лідерів, які визначають та примножують основні цінності, даючи змогу іншим робити те ж саме ...» [4, 12].

Отже, методологічною основою підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін можна вважати системно-цілісний, категоріальний, особистісний та діяльнісно-творчий підходи. Необхідною складовою такої підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є творчість, креативність мислення як ознака обдарованості особистості. Стрижнем підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін є його компетентність, яка базується на основі фахових знань, культури спілкування (комунікативна опосередкованість), авторитету, іміджу, репутації як норми соціально-психологічної поведінки особистості.

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні, особливо у зв'язку з прийняттям Болонської декларації. Аналіз цього досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітянської сфери. «Друга половина ХХ століття не випадково ознаменувалася активною переоцінкою держави в усьому світі своїх традиційних освітніх парадигм, їх мети та цінностей. Жодна країна світу не задоволена сьогодні своєю системою освіти. Всюди освіта модернізується та реформується з урахуванням потреб життя, глобальних змін, економічних можливостей і традицій культури» [2, 8].

Загалом світова спільнота у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти визнала професіоналізм педагогів. Про це переконливо свідчать як національні реформаторські нормативні документи, так і матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти тощо. Ці організації, протягом останнього десятиріччя, надають особливу увагу проблемам педагогічної діяльності, питанням підготовки вчителя, навчанню протягом всього життя.

Зміна пріоритетів вимагає, перш за все, зміни функцій вчителя, адже з транслятора знань він перетворюється в організатора та стимулятора самостійної пізнавальної діяльності у навчально-виховному процесі, застосування інноваційних технологій зумовлює необхідність підготовки вчителя до впровадження нових методів. У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системоутворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професійних якостей учителя. На думку німецького філософа Ю.Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у рамках мови, праці та взаємодії.

З цієї позиції реформування музично-педагогічної освіти – це не поодинокі документи, спрямовані на вирішення конкретних проблем в окремій сфері педагогічної освіти, а складова реформи освіти в цілому. Ці матеріали пов'язані між собою та передбачають стратегічну мету формування нації шляхом навчання протягом усього життя. Аналізуючи джерела з питань формування професійної майстерності доцільно зазначити, що університетська освіта у Німеччині спрямована, перш за все, на підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Основними вимогами до цього процесу є: навчання повинно постійно виступати як творча діяльність, з конкретними зобов'язаннями до педагога та школярів, а наукова діяльність повинна постійно взаємодіяти з навчальною. З цією метою у Німеччині відсутній розрив між вузівською наукою та промисловою, що не дозволяє дублювати дослідження, передаючи новітні технології з одного навчального закладу в інший, прискорюючи процес реалізації впровадження нових винаходів у продуктивну діяльність. Значна увага у підготовці викладачів у зарубіжних країнах приділяється формуванню вміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її

стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостановлення. М.Фулан у книзі «Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ» зазначав, що життя не «підпорядковується прямолінійній логіці, воно має викривлену логіку, яка змінює природу речей і перетворює її на протилежну. Проблеми – не просто незручності з якими потрібно впоратись і відкинути їх. Аналіз кожної проблеми – це майстерня з природи організації і двигун для особистого зростання. Це підвищує цінність процесу пошуку рішень, подібного до жонглювання складовими значущого рішення» [4, 60].

Аналіз освітньої парадигми дозволив виокремити основними стратегічними освітніми напрямами такі, що є найбільш ефективними та які істотно впливають на підвищення якості освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Визначаючи якийсь з цих підходів домінуючим, викладач вибирає його у навчальній діяльності й активно використовує. Вибір певного напрямку як домінуючого спонукає викладача на пошуки таких видів діяльності та методів, які будуть найбільш широко застосовані на заняттях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. *Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.* /Лван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.

2. Кремень В.Г. *Філософія освіти XXI століття* /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.

3. *Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз* /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. – К.: Знання України, 2002. – 577, [3] с.

4. Фулан М. *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ.* /Майкл Фулан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

5. Senge P. *The Fifth Discipline, New York, Doubleday.* - 1990. – P. 95-146.

С.С. ГОРБЕНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ ім. М.П.Драгоманова

ВІДТІНКИ ДУХОВНО-МИСТЕЦЬКИХ ЗВЕРШЕНЬ А.Т.АВДІЄВСЬКОГО

У кожного митця – своя творча доля. У Анатолія Тимофійовича Авдієвського вона особлива, сповна просякнута відданістю національній культурі, хоровому мистецтву, вихованню духовності, підготовці висококваліфікованих фахівців музичного мистецтва. Не кожна людина, не кожний митець осягає дух нації, виражає його згідно основним лініям свого менталітету, світогляду, ставлення до життя, ієрархій цінностей. Саме ці домінуючі компоненти були притаманні А.Авдієвському, діяльність якого належить до визначних надбань української прогресивної культури II половини ХХ – початку ХХІ століття.

Півстоліття творча діяльність Анатолія Авдієвського є епохою в українській хоровій музиці, і це не перебільшення, а факт підтверджений нашою історією, культурно-мистецькими подіями, концертними програмами, численними успішними гастролями, конкурсами, фестивалями в Україні та далеко за її межами Національного заслуженого академічного українського народного хору імені Григорія Верьовки. Його багатогранний творчий і педагогічний портрет вимальовувався ще й з численних спогадів, інтерв'ю, роздумів, висловлювань відомих композиторів, диригентів, співаків, хореографів, учених різних напрямків, педагогів, державних діячів, широкого кола поціновувачів його таланту. Серед них В.Андрущенко, Ю.Богуцький, В.Герасимов, М.Головащенко, Д.Гнатюк, М.Гордійчук, М.Гринишин, С.Грінченко, В.Гуцал, Л.Дичко, Л.Кияновська, С.Козак, М.Кондратюк, В.Корнійчук, Л.Мацько, А.Пашкевич, Є.Савчук, А.Семешко, І.Сльота,

Ю.Станішевський, Є.Станкович, Г.Степанченко, С.Турчак та багато інших відомих особистостей як з України, так і з різних країн світу.

Так, Л.Дичко свого часу сказала: “Як на мене Анатолій Авдієвський є своєрідним філософом у хоровому мистецтві - художник, що поєднує в собі яскраві риси диригента і філософа-митця, якому притаманне оригінальне бачення світу. Він натхненно і самовіддано шукав шляхи більш глибокого і органічного взаємопроникнення народного і академічного хорового співу, тонко використовував у своїх диригентських трактуваннях виразні засоби традиційного народного співу та академічного хорового мистецтва, здобутки сучасної світової виконавської культури” [2].

В.Гуцал згадує: “Під його орудою хор звучав як інструмент найкращої якості, демонструючи точність інтонування, чіткість артикуляції, розгорнуту динамічну шкалу, рельєфність акордового звучання, виразне об’ємне виконання мелодії. А.Авдієвський завжди демонстрував вимогливість, постійне відчуття внутрішнього невдоволення, загострене почуття відповідальності, жадобу використати будь-яку можливість для покращення якості хорового виконання. Під час репетицій він відкидав випадковості, доводячи все майже до автоматизму. Але на сцені часто відбувалося щось нове, несподіване. Така імпровізаційність диригента – один з елементів мистецтва Анатолія Авдієвського, який за допомогою лише йому властивих прийомів і системи пластичних жестів, виразності рук, міміки досягав максимально високих результатів” [2].

На думку Ю.Станішевського, “...в артистичному середовищі існують свої закони, свої безапеляційні судження та назви. Саме в них часто-густо виявляється найбільш точна оцінка і неофіційне визнання діяльності митця, результатів його наполегливої праці. І, мабуть, дуже знаменно, що серед української музичної громадськості увінчаний високими регаліями академічний колектив називається просто – Народний хор Анатолія Авдієвського імені Григорія Верьовки” [2].

Не можна не погодитись із Л.Кияновською, яка у своїй монографії дуже влучно, з нашої точки зору, порівнює естетику і світогляд А.Авдієвського з думками філософа ХІХ ст. Памфіла Юркевича. Він проповідував гармонійні відносини між розумом і серцем людини, закликав до злагоди людини не тільки з іншими особами, але й, передусім, із самим собою, зі своєю внутрішньою сутністю [1]. У Авдієвського таким найвищим концентратом серця був хоровий спів, як найвищий моральний закон, який не припускає фальші, небажання мислити, поверхового задоволення від звукового подразника, а стверджує чутливість і емоційне переживання музики. Для нього найбільш характерним і визначальним у житті було цілковите поглиблення у творчі інтереси і відкладення багатьох інших життєвих пріоритетів та потреб на другий план. Досліджуючи шляхи творчості цієї неординарної людини, патріота своєї землі, Л.Кияновська слушно зауважує, що “в сучасному українському суспільстві відчувається вельми потужний поворот від виховної функції мистецтва, яка плекалась протягом віків, до поверхових, невибагливих смаків масової слухацької аудиторії, що дало такі негативні наслідки як апологія кічу, створення розважальної індустрії дозвілля, зростання ролі естетичних замінників, нерідко вельми низькопробних, що прийшли на зміну традиційній музичній культурі” [1].

Проти цієї надто небезпечної, для нашої духовності, підміни понять завжди наполегливо, невтомно і пристрасно виступав А.Т.Авдієвський: і своєю творчістю, і своїми розмірковуваннями про національне мистецтво, і публіцистичним словом, і своєю педагогічною діяльністю. Він був переконаний у тому, що з багатовікового досвіду народу втрачено найцінніше – моральність, а отже, і перспективу духовного саморозвитку. Сама духовність розглядалася ним як необхідний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, універсальних способів пізнання, мислення, форм мистецької діяльності, без оволодіння якими неможлива взаємодія людей, гармонія особистості і суспільства. Розв’язанню цієї важливої і актуальної

проблеми був присвячений не тільки музично-виконавський, а й педагогічний напрямок його діяльності.

Особлива увага зверталася ним на викладання і спілкування українською мовою, використання та глибоке відчуття творів народної творчості, кращих зразків класичної музики і творів сучасних авторів у навчанні та вихованні дітей шкільного віку, розвиток музичного слуху, естетичного чуття і смаку, художньо-творчого, морального і духовного потенціалу як учнівської, так і студентської молоді. У цьому контексті, яскравими, з нашої точки зору, можуть бути два вислови А.Т.Авдієвського: “...вважаю музику однією з потужних сил, яка здатна наповнювати людину красою і добром”; “...класична, народна музична культура є запорукою збереження загальнолюдської культури для духовних потреб кожної нації” [2]. За переконанням академіка усі ці та багато інших питань (зміст навчальних програм, планів, відношення до вчителя, його матеріального забезпечення) повинні знайти розуміння і підтримку, перш за все, на загально-державницькому рівні.

Знаний майстер постійно наголошував на необхідності фахової компетентності, розвитку креативного потенціалу вчителя, якому доводиться вирішувати численні проблеми художньо-творчого навчання, виховання і розвитку дітей в умовах багаторівневості їх загальної та музичної підготовки, інтересів і потреб, художніх смаків, станів, мотивації діяльності тощо. З погляду Анатолія Тимофійовича, на превеликий жаль, проблема творчого розвитку особистості майбутнього вчителя музики вирішується, здебільшого, лише частково. Усталені стереотипи педагогічного мислення викладачів далеко не завжди забезпечують паритетність навчальних, виховних і розвиваючих функцій сучасної мистецько-педагогічної освіти. Зусилля педагогів найчастіше спрямовуються на вирішення суто програмових (технічних) завдань, зокрема, озброєння теоретичними знаннями. Поза достатньою увагою часто залишаються практичні навички пов'язані з

творчим мисленням, технічними навичками і почуттями. Замість того, щоб слугувати засобом інтелектуального, емоційно-ціннісного, музично-творчого розвитку майбутнього фахівця, засвоєння знань та оволодіння навичками і вміннями виконавської діяльності нерідко перетворюється у самоціль.

Очевидно, що тут вирішальне значення має не лише обсяг знань, а їх глибина й системність. Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність є важливим для майбутньої фахової діяльності. Будь-якому закладу загальної і вищої освіти потрібен, передусім, інтелігентний, ерудований, культурний вчитель, здатний захопити мистецтвом інших, викликати сталий інтерес до музичної діяльності, розширити світогляд.

Студент повинен не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями і вміннями, а й усвідомити шляхи їх набуття для інших, опанувати принципами й методами удосконалення своєї практичної педагогічної діяльності. Тільки за таких умов можна виховати педагога, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях освітньої дійсності, критично їх оцінювати та приносити користь у справі духовної осначеності нового покоління українців.

А.Т.Авдієвський доводив, що нав'язування студентам певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм, приводить до зниження активності творчої уяви, мислення, самостійності, не сприяє самореалізації, усвідомленню і систематизації музичних вражень. Метою художньо-естетичного виховання і розвитку особистості повинно стати залучення учнівської молоді до перевічених життям скарбів музичного мистецтва. Треба зробити музику одним із засобів єдиного духовно-морального виховання, навчити емоційно сприймати і розуміти музичні твори. Тому завдання кожного вчителя, який опікується духовним розвитком своїх учнів полягає в тому, щоб викликати інтерес до високого музичного мистецтва, виховати любов до нього та потребу в спілкуванні з високохудожніми цінностями.

Отже, провідним критерієм успішності навчального процесу у вищому навчальному закладі, на думку А.Т. Авдієвського, має бути задоволення різноманітних освітніх потреб студентів, а формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта – основою мистецько-педагогічної освіти. Ці та інші його погляди і переконання не перестали бути актуальними, хоч і далеко не повністю реалізовані в сучасній мистецькій освіті.

На фоні існуючих складностей, неоднозначності, суперечностей сучасного культурно-мистецького життя і освітніх реалій постать Анатолія Тимофійовича Авдієвського продовжує хвилювати нас глибиною професійного мислення, оригінальністю і самобутністю творчих проєктів, могутньою духовною енергією, національною ідентичністю і патріотизмом. Слідуючи гаслу світової спільноти, що “кожна культура має бути почутою”[3], ми переконані: виконавська культура і мистецька педагогіка Анатолія Тимофійовича Авдієвського, просякнуті гуманізмом, почуттєвістю, душевністю і людяністю, високим професіоналізмом живуть, функціонують і будуть слугувати взірцем для прийдешніх поколінь диригентів-творців, педагогів, студентів, учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1.Кияновська Л. Таємні письмена душі... Анатолій Авдієвський: шляхами творчості: монографія / Любов Кияновська. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 280 с.

2.Корнійчук В.П. Маєстро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки: художньо-документальна повість / Володимир Корнійчук. К.: Видавництво «Криниця», 2012. – 494 с.

3.Філіпчук Г.Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Друк Арт, 2016. – 304 с.

Е.М. Кучменко

доктор історичних наук, професор Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Основною метою перетворень системи музично-педагогічної освіти стала модернізація, що дозволяє забезпечити підготовку вчителя музичного мистецтва ХХІ століття. У зв'язку з цим на музичних факультетах багатьох педагогічних університетів країни змінюються зміст, форми і методи викладання. Головні зміни пов'язані з комп'ютеризацією навчання і заснованому на цьому введенні нових дисциплін. Модернізація розвивається за двома основними напрямками: засвоєння навчального матеріалу на основі культурологічного підходу та оволодіння комп'ютерними технологіями.

Традиційна модель музично-виконавської підготовки студентів мистецьких навчальних закладів не завжди вирішує проблему подолання стереотипів «предметного» мислення, тому її необхідно змінити на інтегративну. Практичну музично-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно забезпечити цілісним розумінням інтегрованого курсу «Мистецтво», що зніме проблему «розрізненого мислення» майбутніх фахівців, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів заважають їм у професійній діяльності. Певною мірою вищезазначену проблему вирішує впровадження культурологічного підходу, адже механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, яке долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво та трактує мистецтво як чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і

відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення. Особистість майбутнього вчителя музики розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості [1, 117]. На думку Б.Ліхачова, рівень естетичного розвитку суспільства у цілому характеризується відношенням до культурних цінностей минулого, вмінням їх зберігати, сприймати як художню цінність, що вимагає від майбутніх учителів виявлення певних механізмів та зв'язків необхідних для впровадження культурологічних знань для аналізу й оцінки навколишніх явищ [2, 39].

Отже, культурологічний підхід дозволяє визначити співвідношення між освітою та культурою, як середовищем, у якому студент виступає культурною особистістю. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей.

Сучасна парадигма освіти визначила культурологічний вплив на розвиток мистецького середовища не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту, як партнеру, забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій. Основою культурологічного впливу є діалогові відносини, які передбачають використання різноманітних прийомів та методів, що спонукають їх до самостійного вибору у фаховому становленні та гармонічному розвитку на усіх етапах навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія, 2008. - 375с.*
- 2. Лихачев Б. Педагогика: курс лекцій. – М.: Прометей Юраст, 1998. – 464 с.*

Т.А. Смирнова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ З КНР ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна мистецька освіта у закладах вищої освіти України вимагає пошуку ефективних засобів засвоєння студентами мистецько-творчого досвіду. Дані останніх наукових досліджень свідчать про обмежену кількість студентів з КНР, здатних засвоювати творчі методи повною мірою. Виникає суперечність між потребою суспільства в яскравих особистостях, умотивованих до творчої мистецької діяльності з хоровими колективами та недостатнім обсягом методів і прийомів засвоєння студентами з КНР досвіду творчої діяльності.

Проблема засвоєння змісту навчання студентами закладів вищої освіти докладно розкрита у працях таких науковців, як В.Бондар, В.Вихрущ, І.Лернер, В.Лозова, О.Савченко, А.Хуторський та ін. Питання змісту, методів і форм організації музично-педагогічної освіти проаналізовано у працях А.Козир, В.Лабунця, Н.Мозгальнової, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової, В.Черкасова. Специфіку використання методів і прийомів засвоєння творчого досвіду в системі диригентсько-хорової освіти досліджено А.Болгарським, Г.Голиком, І.Дикун, П.Коваликом, А.Козир, Л.Остапенко, Т.Смирновою та ін. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема засвоєння досвіду творчої діяльності майбутніми вчителями музичного мистецтва поки що цілісно не вивчалася. Мета статті – узагальнення методів і прийомів засвоєння студентами з КНР творчого досвіду на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін.

У словниковій літературі термін «засвоєння» тлумачать як процес оволодіння значеннями предметів та способів дій з ними, основами поведінки та формами спілкування з людьми. Як шлях набуття особистістю змісту творчого досвіду, засвоєння передбачає усвідомлення нею певних пізнавальних дій (В.Бондар), значень змісту мистецько-творчих понять. Це, передусім, знання про творчий характер діяльності диригента і співаків хору, твори хорового мистецтва. Важливим завданням процесу засвоєння має бути переведення змісту хорової культури у внутрішній світ переживань і ставлень особистості майбутнього вчителя музики, пізнання цінності, значущості мистецьких творів [1; 2].

Автори висловлюють думку про те, що основу мистецько-творчого досвіду складають художні знання як специфічний засіб естетичного засвоєння дійсності (В.Гінецинський, А.Козир та ін.). З огляду на це, засвоєння творчого досвіду диригентсько-хорової діяльності забезпечують: а) тексти творів хорового мистецтва (партитура, сценарій концерту, композиція, інтерпретації тощо), які розкривають смисл творчості і підсилюють виявлення студентами особистісного смислу; б) тексти дидактично-виховні, що утверджують цінність творчої особистості композитора, диригента, співака хору [2, 423]; в) художньо-творчі завдання як навчальні тексти, що стимулюють пізнавальне і ціннісне (морально-естетичне) ставлення студентів до змісту творчої діяльності в хоровому мистецтві [1;3]. Розглянемо специфіку використання методів і прийомів засвоєння творчого досвіду диригентсько-хорової діяльності студента-бакалавра.

Занурення студентів 1-4 курсів факультетів мистецтв у диригентську творчість, споглядання хорової діяльності видатних митців має відбуватися за допомогою метода створення художньо-творчого середовища. Зокрема, на молодших курсах цьому сприяло відвідування і прослуховування хорових концертів відомих колективів. Виявлено, що засвоєння майбутніми вчителями-хормейстерами хорових жанрів, типів і видів хорових колективів;

суб'єктивне тлумачення ними смислу хорового твору забезпечує метод герменевтичної бесіди. Його завданнями є розкриття студентами нового смислу хорової форми, якої досягли видатні колективи, активізація морально-естетичних переживань майбутніх бакалаврів, відкриття ними ціннісного значення кожного артефакту. Слушним може бути залучення методу демонстрації фрагментів хорових творів разом з організованою міні-дискусією. Позитивні результати дає використання пізнавально-творчих завдань викладача («як змінилося ваше ставлення до творчості українського композитора після цієї пісні?; які прийоми хорової обробки видатного майстра вам сподобалися?). Форма запитань стимулює інтелектуально-творчу активність студентів, дозволяє усвідомити цінність творчих здібностей відомого майстра, допомагає усвідомити позитивну роль національної хорової спадщини. Метод аналізу-інтерпретації спрямовує викладача та студентів на пошук балансу між об'єктивним (аналіз) та суб'єктивним (емоційно-естетичні переживання), який збагачується особистісним смислом (інтерпретація).

Таблиця 1.

Методичний інструментарій засвоєння творчого досвіду бакалаврами

Метод, прийом	Зміст його реалізації
Метод створення художньо-творчого середовища, демонстрації фрагментів хорових творів	занурення у хорову творчість, засвоєння специфіки диригентсько-хорової діяльності в концертах, майстер-класах, фестивалях Арт-Домінанта
Герменевтична бесіда про цінність та зміст творчості композитора, співака, диригента	тлумачення разом із студентами смислу хорового твору, реконструкції відомого, виховання здібності мислити гнучко, швидко, оригінально
Метод прикладу, прийом наслідування диригентського досвіду	виховання поваги, ціннісного ставлення студентів з КНР до творчого внеску видатного композитора, диригента хору, художнього прийому

Евристична, виховна бесіда	активізація інтуїтивних процесів діяльності бакалаврів у процесі вирішення творчих задач, виховання здібностей до дивергентного мислення у хоровій діяльності
Метод діалогу з образом хорового твору	виховання творчих здібностей співпереживання героям хорового твору, самостійне виявлення провідних ознак творчих здібностей у диригентській діяльності
Прийоми рольового читання літературного тексту хорового твору, вибору та відбору елементів художнього образу	розвиток ціннісного ставлення до творчих знахідок композитора у хоровій фактурі
Метод аналізу - інтерпретації	пошук балансу між об'єктивним (аналіз) та суб'єктивним (емоційно-естетичні переживання), збагаченого особистісним смислом (інтерпретація).

Висновок. Отже, засвоєння майбутніми вчителями музики з КНР творчого досвіду на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін розглядаємо як процес переведення змісту хорової культури у внутрішній світ емоційно-естетичних переживань особистості, суб'єктивного пізнання ними цінності хорових творів на підставі відповідних методів і прийомів (створення художньо-творчого середовища, прикладу, діалогу з образом твору, аналізу-інтерпретації, рольового читання, герменевтичної та евристичної бесід).

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А.В. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія, 2008. - 375с.*
2. Смирнова Т.А. *Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: ХНПУ імені Г. Сковороди.- «Видавництво Ліхтар», 2008. - 445 с.*
3. Мен Мен. *Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю: Автореф...канд.. пед..наук: НПУ імені М.П. Драгоманова.-К. – 2016. – 20 с.*

І.П. Парфентьєва

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Специфіка формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва пред'являє особливі вимоги до їх диригентсько-хорової підготовки. Розкриваючи складність цього процесу, Б.Асаф'єв зазначив, що вчитель-музикант повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [3]. Таким чином, для ефективної диригентсько-хорової підготовки студентам необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати теоретичні, методичні та виконавські якості. Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва відіграють навчальні дисципліни диригентсько-хорового циклу. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музичного мистецтва, так і у позаурочний час. Основним завданням диригентсько-хорової підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з хоровим колективом. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці вчителя музичного мистецтва за двома параметрами, які визначають їх основне призначення, а саме:

- сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської);

- готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до такого виду дитячої творчості, яка є найбільш важливою (співацька діяльність, яка є менталітетною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи;

- створювати максимально сприятливі умови для підготовки студентів до роботи з хором.

Ці нагальні завдання розв'язуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування, читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), які щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з хором, методика музичного виховання.

Для майбутнього вчителя важливими є знання *методики музичного виховання* школярів, яка синтезує всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель, об'єднуючи її в систему знань, необхідних у процесі продуктивної діяльності. З цього приводу Л.Арчажникова зазначила, що знання методики музичного виховання озброює студента сучасними методами, знайомить його з різними видами музичної діяльності зі школярами, сприяє прагненню вчителя до всебічної взаємодії з хоровим колективом, допомагає набувати навички самостійної роботи [2].

Е.Абдуллін вважає, що організація методичної підготовки вчителів музичного мистецтва полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1].

Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений *цикл диригентсько-хорових дисциплін*, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутніх фахівців:

- читання хорових партитур привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті та удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом “хорової органіки” (А. Авдієвський), тобто максимально наближаючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу;

- хоровий клас, який є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність;

- хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих компетенцій, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів;

- практикум роботи з хором забезпечує набуття хормейстерських компетенцій та підготовлює студентів до творчого спілкування з хоровим колективом;

- хорознавство поєднує історичні, музично-теоретичні, методичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло.

У музично-педагогічній освіті є нагальна необхідність створення інтеграційної системи знань музично-педагогічного спрямування, яка вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Найбільш сутнісні недоліки цього процесу, це: незлагодженість між окремими навчальними дисциплінами фахового та психолого-педагогічного циклів; суттєвий розрив між теоретичними знаннями та практичним їх викладанням; неповне координування навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, яка породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами фахових компетенцій; відсутність логічних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу; ізольоване вивчення основних фахових дисциплін, яке не дозволяє отримати повне уявлення про властивості цілого.

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється

послідовно протягом всього періоду навчання на спеціальності «Музичне мистецтво» у ВНЗ. Певною мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки студентів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, яка готує студентів до керівництва хоровими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань.

Проведений теоретичний аналіз сутності диригентсько-хорової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» виявив інтегровану природу останньої, зумовлену єдністю базисно-комплексного навчання. З огляду на це, в контексті теоретичного та практичного розв'язання проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва постає потреба у використанні педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу становлення студентів через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавської діяльності.

Проте позитивні аспекти розглянутої диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва входять у суперечність з реальним станом останньої. Так, доцільно констатувати її недостатню спрямованість на врахування специфіки завдань музично-естетичного навчання школярів, відсутність у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок самостійного аналізу вокально-хорових творів, епізодичність використання сучасних методів інтегративного та інтерактивного навчання, які покликані озброювати студентів продуктивними технологіями музично-педагогічної діяльності.

На думку В.Самаріна, «диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво вираженні риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри

людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [4]. А.Авдієвський, розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вбачав їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В.Сухомлинський» [5].

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно розвивати здатність керувати собою і через себе – усіма компонентами педагогічної діяльності на ґрунті зворотного зв'язку, а саме: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; специфіка сприйняття учнями дій педагога; вибір оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.*
2. *Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. Для учителя /Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.*
3. *Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. Статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212 с.*
4. *Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. Пособие. / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.*
5. *Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1 – К.: Рад. школа, 1976. - С. 6-59.*

Т.І. Юник

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кіно-, телемистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв

САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

Сучасна цивілізація вступила у принципово нову стадію свого розвитку – інформаційну. Суттєве збільшення обсягу інформації вимагає від закладів вищої освіти впровадження дистанційних форм навчання, яким властива віртуальність науково-навчального простору, організованого у спеціально створеному середовищі за допомогою використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Учасниками комунікації виступають, з одного боку, викладачі-консультанти (комунікатори), а з іншого – студенти-слухачі (реципієнти). Дистанційна освіта надає змогу студентам не тільки отримувати теоретичні знання, а й самостійно здобувати фахові знання під консультативним супроводом викладачів-координаторів. Саме тому особливої актуальності набуває вивчення залежності досягнення мети студентами у дистанційній формі навчання від рівня сформованості їх самостійності.

У нормативних документах МОН України дистанційне навчання характеризується як комплекс освітніх послуг, що надається за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання потребує постійного розвитку творчого та інтелектуального потенціалу студентів для самостійного і своєчасного прийняття відповідальних рішень. На необхідність розвитку самостійності у процесі навчання вказували ще А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці та інші основоположники педагогічної науки [1, 116-125; 2, 17-50; 7, 108-111 тощо]. З подальшим безперервним розвитком науки як системи знань про об'єктивні закони природи, суспільства та мислення, вивчення «самості» здійснювалося в різних аспектах. Зокрема, К. Роджерс та інші науковці означену властивість

розглядали як результат інтеграції внутрішніх мотивів і взаємодії зовнішнього середовища [9, 164-166]. Натомість, у філософії постмодернізму простежується інформація про «самість» як початкову, вихідну субстанцію прояву свободи особистості. З позицій психологічної науки, ця біологічно зумовлена властивість студентів є стрижнем всіх інших їх властивостей, оскільки відображає загальну тенденцію організму підтримувати і підсилювати особистісну компетентність, яка спонукає до саморозвитку. У працях П. Каптерєва та ряду інших науковців доведено, що зовнішні дії вдосконалюють подальше внутрішнє програмування особистості і стають їх надбанням за умови співзвучності власних установок. Згадані дослідники наголошують на тому, що «самість» в умовах духовно-естетичного самовизначення набуває рис усвідомленої, цілеспрямованої, не стимульованої ззовні якості особистості [7, 316-325].

Слід зазначити, що дослідження самостійності особистості не обмежувалося лише розглядом «самості». Воно здійснювалося в різних аспектах, де пріоритетне значення надавалось характеристикам особистості у досягненні внутрішньої свободи, властивостям інтелектуальної діяльності, прагненням до саморегуляції в умовах творчої діяльності тощо. Відповідно до першого аспекту дослідження самостійності індивідів, В. Андрєєвим, Н. Баловсяк, В. Морозом та іншими означений феномен трактується як синтезуюча риса особистості, що знаходить своє відображення у всіх сферах діяльності суб'єктів і визначає загальний тип їх особи та характер поведінки. Особливий акцент тут ставиться на наявності внутрішньої свободи [1, 271-284; 3, 110-113; 8, 23-28 тощо]. Розглядаючи самостійність особистості як властивість інтелектуальної діяльності (другий психолого-педагогічний аспект дослідження проблеми), Ю. Бабанський, І. Вінтін, В. Янковська та інші науковці пов'язують цей феномен зі здатністю до здійснення оцінки сприйнятої інформації, до її систематизації шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління ззовні. За

цією методологічною платформою, у вивченні самостійності особистості особливий акцент ставиться на переході від системи зовнішнього управління до самоуправління [2, 134-135; 4, 87-94; 10, 330-334 тощо]. Відповідно до третього педагогічного аспекту вивчення самостійності особистості (прагнення до саморегуляції в умовах творчої діяльності), Л. Жарова та І. Зверев пов'язують означений феномен зі здатністю до продуктивного мислення, спрямованого на виявлення новизни без зовнішньої допомоги [5, 117-118; 6, 117-118]. Отже, феномен «самостійність особистості» досліджувався не одне століття провідними представниками філософії, педагогіки, психології та ін. Натомість, самостійність студентів у дистанційній формі навчання залишилась маловивченою, хоча загальновідомо, що саме ця якість виступає передумовою не лише прийняття рішень, а й досягнення мети.

За нашими дослідженнями, було з'ясовано, що існує три позиції щодо прийняття рішень на шляху до досягнення мети, а саме: перша – повна відповідність збіжності параметрів бажаного і реального; друга – часткова відповідність збіжності параметрів бажаного і реального; третя – повна невідповідність збіжності параметрів бажаного і реального.

Наявність першої позиції призводить до миттєвого прийняття рішень. За таких обставин студенти не піддають навіть найменшій корекції реальний варіант, що викликає у них появу консонансу, активізацію стеничних емоцій і підсилення віри у власні можливості. Ухвала рішень за наявності другої позиції потребує додаткових пошуків кращих реальних варіантів. Тут провідного значення набуває пропорція між «бажаними» і «небажаними» конструктами уявного і реального образів. За наявності незначної кількості «небажаних» локальних конструктів, які не порушують змістово-формотворчу та стильову наповненість збіжного узагальненого образу, існує можливість схвалення «компромісного» рішення, особливо під дією гострого часового дефіциту. Втім, наявність у реальному варіанті хоча б одного «небажаного» глобального конструкта або переважної кількості «небажаних» локальних

конструктив унеможливилює схвалення такого «компромісного» рішення. Третя позиція змушує студентів безкомпромісно відхилити отримані чи запропоновані реальні варіанти і повертатися до пошуків їх альтернатив.

Особливого значення у дистанційній формі навчання студентів набуває прагнення досягти мети. Таке прагнення активізує не тільки розумову здатність до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань, а й прояв волі у самореалізації власного потенціалу. Досягнення мети вимагає від студентів постійного спрямовування вольових зусиль на: отримання нових знань та на формування власного характеру й здібностей; адекватну самооцінку в процесі вирішення різноманітних навчальних завдань; самоактуалізацію системи духовно-культурних цінностей; усвідомлення мотивації навчання.

Втім, вольові зусилля студентів хоча і пов'язані з навчальною мотивацією у процесі дистанційної освіти, все ж не ототожнюються з нею. Під вольовими зусиллями розуміється стан внутрішньої психічної напруги студентів, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети, а під мотивацією – не механічне поєднання мети з мотивами, а продукт віддзеркалених процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями, які виступають спонукальними факторами їх активності. Потреби як мотиваційне джерело вольової активності виступають базальними психічними регуляторами навчальної діяльності студентів. Якщо в бажаннях як усвідомлених переживаннях внутрішньої потреби мета навчальної діяльності тільки окреслюється і відображається проблематично, то у прагненнях – вона (мета) набуває категоріального характеру. Саме у прагненнях вперше проявляються вольові зусилля студентів, які залежать від рівня їх мотивації. Чим вища мотиваційна сила або чим більше чинників спонукають студентів до діяльності у процесі дистанційного навчання, тим сильніших вольових зусиль вони схильні докладати для досягнення мети. Хоча мотивація, поряд зі здібностями, знаннями та навичками, вважається одним із найважливіших факторів впливу на успішність їх навчальної діяльності, за її надмірної сили

(перемотивації) збільшується рівень активності й напруження, внаслідок чого ефективність засвоєння та відтворення необхідної інформації погіршується.

У результаті поступового збільшення мотиваційної сили якість навчальної діяльності студентів спочатку покращується, а потім, після досягнення найвищих показників, починає зменшуватись. Рівень мотивації, за якого демонструється найуспішніша навчальна діяльність, вважається оптимальним. Ця величина не абсолютна, вона залежить від взаємодії трьох факторів, а саме: індивідуальних особливостей студентів; складності завдань і суб'єктивної оцінки ймовірності успіху; привабливості зовнішніх та внутрішніх наслідків майбутнього успіху у навчальній діяльності.

Отже, дистанційна форма навчання студентів є необхідною умовою розвитку цивілізації на сучасному етапі. Їй властива: гнучкість графіків навчального процесу; модульність створення цілісного уявлення про зміст теоретичних понять, складових фахових умінь та навичок з урахуванням індивідуальних чи групових потреб професійної діяльності студентів; одночасність здійснення навчання і професійної діяльності, що надає змогу своєчасно отримати консультацію викладачів-координаторів по кожній проблемі; телекомунікаційність зв'язку як між студентами, так і з викладачами-консультантами, що прискорює пошук необхідної інформації та розширює джерельну базу в сучасних умовах розвитку цивілізації.

Самостійність студентів у дистанційній формі навчання виступає передумовою не лише прийняття рішень, а й досягнення мети. Оптимальна сила їх навчальної мотивації забезпечує її досягнення із застосуванням мінімальних вольових зусиль. Процесуальна мотивація студентів у дистанційній формі навчання, окрім зовнішньої ситуації, детермінується їх моральними принципами, нахилами, знаннями, уміннями, навичками, психофізіологічними станами, затратами зусиль та часу при досягненні мети. Захоплення новизною навчальної інформації та упередженою можливістю її застосування у практичній діяльності спонукає студентів до мобілізації

творчих ресурсів із застосуванням мінімальних вольових зусиль. Оптимальна міра емоційного збудження студентів у дистанційній формі навчання позитивно впливає на досягнення мети. З поступовим посиленням інтенсивності збудження за межі оптимуму спочатку порушується робота психологічної сфери (ефект дезорганізації), а потім фізіологічної (ефект деструкції), що призводить до розладу злагодженості навчальних дій. Перспективи подальших досліджень означеної проблеми вбачаються у висвітленні впливу інтринсивної та екстринсивної мотивації на успішність студентів у дистанційній формі навчання, оскільки поза увагою залишилися питання її залежності від етапів комунікативного акту викладачів-консультантів і студентів, динаміки емоціогенних умов, психологічних особливостей дезінгібіції у віртуальному середовищі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / Андреев В. И. – Казань : Казан. ун-т, 1998. – Кн.2. – 1998. – 318 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 251, [5] с.
3. Баловсяк Н. Формування самостійності у постановці навчальної мети у майбутнього економіста / Надія Баловсяк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3-4. – С. 109-113.
4. Винтин И. А. Самоактуализация личности: этико-психологический аспект / Винтин И. А. – Саранск: Мордов. ун-т, 2001. – 108 с.
5. Жарова Л. В. Учитъ самостоятельности / Жарова Л. В. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
6. Зверев И. Д. Проблема самостоятельности учащихся в учебной работе / И. Д. Зверев // Народное образование, 1976. – №3. – С. 116-121.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф.Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 703с.
8. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів : [монографія] / Мороз В. Д. – Х. : ХМК, 2003. – 64 с.
9. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
10. Jankowski W. Psychologia muzyki a pedagogika / W. Jankowski // Wybrane zaradnienia z psychologii muzyki; pod red. M. Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej. – Warszawa : Scolne i Pedagogiczne, 1990. – P. 329-335.

Ван Хайлун

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

СПЕЦИФІКА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва пред'являє особливі вимоги до практичної роботи з учнями за сучасними вимогами. Для оволодіння фаховою компетентністю необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою. Практика засвідчує, що фахова підготовка студентів забезпечується єдністю психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової та методичної підготовки.

Проте суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики грають диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприйняття та розвитку їх музичного мислення. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці учителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності; готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, яка є важливою та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами [1, 123].

У музичній педагогіці проблема формування адекватної поведінки виконавців в умовах стресових ситуацій, спричинених естрадним

хвилюванням, досліджувалась Л.Бочкарьовим, М.Давидовим. Ю.Цагареллі, Г.Ципіним, Д.Юником та ін. Питання розвитку емоційної стійкості майбутніх учителів музики у процесі прилюдних виступів розкриті Л. Котовою. У наукових дослідженнях Д. Юника [2] формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів пов'язане із проблемою саморегуляції й адекватності самооцінки. У дослідженні процесу формування особистісної готовності майбутніх учителів музики до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією ми вбачаємо у виробленні індивідуальної моделі зосередженості уваги керівника хору перед початком виконання твору. Сутність методики полягає у відпрацюванні студентами оптимального алгоритму дій перед початком виконання хорового твору: перевірка диригентом своєї готовності; вихід перед хором – привернення уваги хористів, контроль своїх рухів для збереження зосередженості уваги хору; зорова перевірка готовності хору до початку виконання, ступінь зібраності уваги; ладова настройка або встановлення зорового контакту із концертмейстером; прояв вольової зосередженості диригента. Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), що щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з шкільним хоровим колективом.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія, 2008. - 375с.*
- 2. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: ХНПУ імені Г. Сковороди.- «Видавництво Ліхтар», 2008. - 445 с.*
- 3. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. – К.: УКиМ, 1993. – С. 17-23.*

Л.В. Чинчева

доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної практики свідчить про необхідність нового підходу до розробки поетапної методики її формування. Практика хорового співу здебільшого передбачає передачу досвіду учням безпосередньо від учителів, майстрів вокально-хорового мистецтва. Це і пояснює підвищений інтерес студентів до співацького навчання, їх прагнення долучитись до вивчення практичного досвіду та унікальних традицій багатоголосного співу, що мають глибинні корені й міжнародне визнання.

Експериментальна програма дослідження на констатувальному етапі мала на *мети* визначити реальний стан готовності майбутніх учителів музики до педагогічної практики й передбачала виконання наступних завдань: здійснити аналіз навчальної документації (навчально-методичних комплексів і навчальних програм, індивідуальних планів і робочих програм студентів з індивідуальних та групових дисциплін, кваліфікаційних вимог до проходження педагогічної практики та фахової підготовки вчителів музично-педагогічного напрямку, модульних, залікових та екзаменаційних відомостей); обґрунтувати критерії та показники досліджуваного феномена; розробити діагностичну методику дослідження диригентсько-хорової підготовленості студентів до педагогічної практики; визначити рівні диригентсько-хорової компетентності студентів на педагогічній практиці.

Для вирішення поставлених завдань нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка включала низку методів емпіричного дослідження: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом і ходом навчально-виховного процесу; аналіз, контроль й об'єктивність оцінки способів навчання; тестування; виконання творчих завдань; тестів діяльності; бесіди та інтерв'ювання, які проводились серед студентів, викладачів фахових дисциплін та методистів педагогічної практики; експертні оцінки фахівців даного профілю, методи кількісної та якісної обробки результатів [1; 2; 3; 4].

З метою виявлення рівнів сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики, завдання констатувального експерименту полягало у розробці й обґрунтуванні критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного педагогічного явища. На основі розробленої критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного феномена, було впроваджено поетапну діагностичну методику визначення рівнів сформованості диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музики у процесі педагогічної практики, яка містила комплекс діагностичних зрізів, що включали наступні методи експериментального дослідження: педагогічні спостереження, тести, опитування, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних, тощо. Це дало змогу визначити рівні диригентсько-хорової компетентності студентів – низький, середній, високий.

I рівень – низький (початковий). До нього ми віднесли студентів, які не мали навіть початкової диригентсько-хорової підготовки в структурі майбутнього учителя музики (базова освіта – музична школа). У студентів цього рівня занижений мотиваційний компонент диригентсько-хорової підготовки: проявляється слабкий інтерес до диригентсько-хорової діяльності (переважає інтерес до інструментальної і вокальної діяльності); студенти не виявляють особистісної потреби в опануванні хормейстерською діяльністю; спостерігається інертність до роботи з дитячим хоровим колективом.

Когнітивно-фаховий компонент – проявляється пасивність до набуття диригентсько-хорової компетентності – теоретичних і методичних знань та понятійно-термінологічної бази знань з диригентсько-хорового мистецтва і дитячого вокально-хорового виконавства. Діяльнісно-рефлексивний компонент характеризується задовільним володінням художньо-мануальною технікою та вмінням підбирати відповідні диригентські рухи для художньо-емоційного відтворення хорових творів; занижені здібності до керівництва дитячим хоровим колективом. Творчо-самостійний компонент погано розвинений і недостатньо проявляється здатність до творчо-художньої інтерпретації хорових творів та здатність до самоаналізу і вміння творчо застосовувати набутий компетентісний досвід.

II-й рівень – середній. До нього ми віднесли студентів, які мали початкову диригентсько-хорову освіту майбутнього учителя музики, (випускників музично-педагогічних відділень педучилищ, педагогічних коледжів). Мотиваційно-цілеспрямований компонент диригентсько-хорової компетентності виражається: нестійким інтересом саме до диригентсько-хорової діяльності (більше на теоретичному, вербальному рівні), проявляється у тих випадках коли навчальні завдання цікаві і добре опановуються; ступінь особистісної потреби у диригентсько-хоровому самовдосконаленні недостатньо емоційно виразна і переконлива; слаборозвинена цілеспрямованість до роботи з дитячим хоровим колективом. Когнітивно-фаховий компонент характеризується поверховими теоретичними знаннями в галузі хорового диригування (хаотичність знань та слабка їх дієвість) і обмеженим фаховим тезаурусом, понятійно-термінологічним словником та встановлення зв'язків між ними; використання диригентсько-хорового досвіду в навчально-дієвих формах здійснюється частково, потребує певної стимуляції з боку викладача; здатність до керівництва дитячим хоровим колективом не достатньо виразна, потребує додаткових інструкцій з боку викладача. Діяльнісно-рефлексивний компонент характеризується обмеженим

володінням художньо-мануальною технікою і вмінням вільно підбирати відповідні диригентські рухи для відтворення хорових творів; здатність до керівництва дитячим хоровим колективом недостатньо розвинена. Творчо-самостійний компонент – здатність до творчо-художньої інтерпретації хорових творів і до самоаналізу та самореалізації отриманих знань проявляється тільки до творів з нескладною драматургією; творча уява і фантазія потребують інтенсифікації (посилення продуктивності, дієвості, збільшення напруженості); креативні й праксеологічні здібності динамічно рухливі; творче застосування набутого компетентісного досвіду в різних презентативних формах хоч і викликає певні утруднення, що вимагає внесення коректив і додаткових інструкцій з боку викладача.

III-й рівень – високий. До нього входили студенти, що мали спеціальну диригентсько-хорову підготовку, випускники диригентсько-хорових відділень музичного училища, спеціальної музичної десятирічки, кращі випускники музично-педагогічних відділень педучилищ. Мотиваційно-цілеспрямований компонент диригентсько-хорової компетентності виражається: у посиленому, стійкому інтересі до диригентсько-хорової діяльності, ці студенти вважають диригентсько-хорову діяльність найбільш важливою справою життя (“мрія всього життя”), що проявляється у особистісній потребі самовдосконалювати свої фахові знання (читання додаткової літератури з хорового диригування та керування дитячими хоровими колективами відвідуванні концертів та репетицій професійних і дитячих хорових колективів); вони вважають цей вид діяльність головним джерелом і засобом існування; проявляють себе як соціально активні особистості, які мають сталу потребу і особистісно-обумовлену установку на постійне фахове зростання; бажання переносити нові знання та творчо їх переосмислювати в процесі роботи з дитячим хоровим колективом. Когнітивно-фаховий компонент характеризується достатньою теоретичною підготовленістю до практичної диригентсько-хорової діяльності (системністю і ґрунтовністю диригентсько-хорових знань та їх дієвістю),

переважає використання фахових знань, умінь в навчально-дієвих формах за зарані спланованою схемою, моделлю. Діяльнісно-рефлексивний компонент характеризується вільним володінням художньо-мануальною технікою і вмінням вільно підбирати відповідні диригентські рухи для художньо-виразного відтворення хорових творів; наявність вміння переносити технічні і художні диригентсько-виконавські прийоми, методи, методики роботи з дитячим хором у особистий практичний досвід; стійке цілеспрямоване бажання працювати з дитячим хоровим колективом; студент може самостійно організувати дітей для продуктивної вокально-хорової діяльності, створювати цікаві навчально-пошукові ситуації. Творчо-самостійний компонент характеризується високою ступеню розвитку: творчої активності і ініціативності, креативними і праксеологічними здібностями студентів, творчий потенціал реалізується в повній мірі; ступінь розвитку творчої уяви і фантазії відрізняється вмінням художньо-емоційного сприймання та творчого переосмислення, що виражається у виконавській інтерпретації художньо-образного задуму композитора; студенти цього рівня здатні до самоаналізу та самореалізації, творчо застосовувати набутий компетентісний досвід та здійснювати педагогічну імпровізацію у різних навчально-дієвих формах; встановлювати дієві творчі контакти в процесі роботи з дитячим хором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А.В. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія*, 2008. - 375с.
2. Смирнова Т.А. *Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: ХНПУ імені Г. Сковороди.* - «Видавництво Ліхтар», 2008. - 445 с.
3. *Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень.* – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.
4. *Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина.* – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

А.З. Джумеля

викладач кафедри хореографії факультету мистецтв імені Анатолія
Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ТВОРЧИЙ КОНСТРУКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку передбачають сформованість у них певного комплексу професійно-особистісних якостей, які б забезпечували переконливе тлумачення художньо-образного змісту творів музично-хореографічного мистецтва. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музики і хореографії, що забезпечує можливість емоційного впливу на учнів, прищеплення в них інтересу до музично-виконавської хореографічної діяльності, розширення мистецького світогляду.

Осягнення художньо-образного змісту мистецьких творів можливо лише в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займає творчість. Саме творчість вимагає від вчителів музичного мистецтва і хореографії спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію творчої діяльності учнів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності.

Творчість є одним із основних джерел підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. На думку М.Кагана, саме творчий метод дозволяє правильно добирати життєвий матеріал, сприяє відбору способів його перетворювання, передбачає вибір мети та вказує шляхи її реалізації. Вчений визначає, що творчий метод утворюється від сполучення п'яти основних установок: пізнавальної, що визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; ціннісної, яка визначає характер системи

цінностей, засобів її впровадження у художні твори; моделюючої, що визначає принципи побудови обраних моделей життя (життєподібний чи фантастичний, алегоричний чи символічний тощо); конструктивної, яка визначає прийоми конструювання матеріальної основи твору; мовної і комунікативної, що сприяє визначенню засобів перетворення матеріальної конструкції твору в систему знаків, за допомогою яких координується характер художньої мови (ступінь її традиційності та загальної зрозумілості) [1, 19].

Творчий конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії охоплює міру результативності щодо використання пластичного інтонування у виконавській діяльності. Показниками цієї важливої складової творчої діяльності нами визначено: досвід емоційних переживань у застосуванні перспективного музичного мислення, творчої інтуїції; самостійність у використанні фахових умінь для виконавсько-виразного втілення музичного образу; художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату. У процесі творчої діяльності відбувається стимулювання креативного потенціалу студентів, що сприяє практичній реалізації набутих компетентностей [2]. Впровадження творчих методів у фахову підготовку майбутніх учителів музики та хореографії (метод вироблення емоційно-ціннісних реакцій, оперування художніми образами, акторського втілення образу, окреслення перспективи вирішення навчального завдання, музично-творчих проєктів) дозволило оптимізувати процес їх входження в практичну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Каган М.С. Музыка в мире искусства. – СПб: Ut, 1996. – 232 с.*
- 2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія, 2008. - 375с.*

Чжан Чун

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає творчу самореалізацію у музично-педагогічній діяльності, що дозволяє йому всебічно розвиватися виробляючи власні інтегративні схеми різних типів, а саме: використовувати синтез отриманих різноманітних знань, що доцільно системно ранжувати з метою їх якісного використання в практичній діяльності з учнями, організовувати творчу взаємодію з учнями в співацькій діяльності, адекватно самооцінювати отриманий результат творчої роботи [2]. При цьому важливо розвивати здатність до постійного самовдосконалення, що визначає рівень акмеологічної культури студента, його компетентності та творчого вирішення завдань [1].

З цієї позиції формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток таких його професійно важливих якостей, які щільно пов'язані з його самосвідомістю, самоаналізом, самооцінкою, самореалізацією і самоорганізацією за допомогою осмислення стереотипів, засобів, підстав і способів власного мислення, поведінки, спілкування при функціонуванні в структурі співацької діяльності.

Отже, структура акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні визначено міру спонукальних мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи (наявність

інтересу, прагнення до пізнання основ вокально-хорової діяльності; спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва).

Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізація ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями (наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу; вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями). Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища (здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи). Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку (вияв здатності до самореалізації у співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи).

Формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у навчальному процесі охоплює навчальне поле: Хоровий клас; Практикум роботи з хором; Методику музичної освіти; Акмеологію мистецької освіти; Виробничу педагогічну практику в школі та ін.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.*
- 2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія, 2008. - 375с.*

Н.П. Гуральник

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Присутність України в Європі – це вже визначений і незаперечний факт. Необхідність перетворень в освіті теж незаперечна. Але виникає питання, яким шляхом піти, щоб залишити гідний слід в історії прийдешнім поколінням. Крім безпосереднього розуміння сенсу перспективи як передбачення майбутнього розвитку, де ключове слово – розвиток, є ще й переносний смисл, це – те, що має шанси на існування цього майбутнього. Перспективність загальноуніверситетського розвитку довів Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова взагалі та факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського зокрема – це теж факт незаперечний. Можна судити хоча б по тому факту, що кількість іноземних студентів (що визначає високу якість університетської освіти), не зменшується на факультеті, які забезпечені, необхідним спектром освітніх послуг на належному рівні, що високо ними оцінується. Ми вбачаємо декілька шляхів перспективного розвитку музично-педагогічної освіти в Україні.

1. Кредитно-модульна технологія, яка поєднала багато європейських освітніх систем, не оминуло і музично-педагогічну освіту. Не легкою була справа часткового пристосування кредитно-модульної технології до специфіки музичної освіти, але ми знайшли вихід і внесли у програми зі спеціально-музичної індивідуальної підготовки студентів принцип концентризму, що передбачає повернення у процес опанування музичних творів різних форм, стилів, жанрів до вже відомих, але на більш вищому рівні.

2. Педагогіка конкурсів. Усвідомлення фахових конкурсів предметом теорії загальної педагогіки розглядається у позитивному сенсі їх

прояву, що зумовлює можливість бачення їх у педагогічному ракурсі на таких векторах: **педагогічна доцільність** (конкурси сприяють пошуку талановитої молоді); **методико-технологічна самобутність**, (уможливлення функціонування індивідуально-неповторних власних викладацьких манер педагогів; підтримка високого професійного рівня учасників змагань, особистісної самобутності їх художніх інтерпретацій; обмін педагогічними технологіями, авторськими методиками; проведення майстер-класів, які сприяють взаємному обміну педагогічною, методичною інформацією, показу власних педагогічних технологій, творчих підходів, здобутків); **соціальна значущість** (вмотивованість конкурсанта на здійснення мрії про перемогу, розвиток власних сутнісних сил); **становлення і розвиток української національної еліти** (творення якої відбувається під час підготовки, проведення конкурсів та подальшої самореалізації); **історична значущість** (продовження культуротворчих традицій музикантів минулих століть, корифеїв музично-виконавської справи, лідерів фортепіанних шкіл; здійсненні важливої виховної функції зв'язку поколінь, культур, які виправдані часом, що проявляються у збереженні громадської свідомості, високої моральності, людської гідності тощо); **національна історико-культурна єдність** (прояв у нових геополітичних умовах невідступної глобалізації розвитку світової спільноти, що актуалізує ідею „чужого знати і свого не забувати”); **особистісно-перспективний досвід, розкриття інтелектуального та креативного потенціалу** (винайдення молоддю свого власного стилю музично-виконавської творчої позиції; відкриття іншим своєї унікальності); **професійна самовизначеність** (мотивація на акмерівень власної творчої самостійності); **педагогічна далекоглядність** (забезпечення розквіту талантів, їх майбутнього, збагачення світової музичної культури досягненнями України, яка здатна зберегти власне обличчя у своєрідній мистецькій інтеграції); **просвітницьке спрямування** (презентація виконавських досягнень як засобу художньо-творчого розвитку молоді), інше [1, с. 343-345].

3. Професіоналізм музичної освіти завжди був візитівкою музикантів з кінця ХІХ до початку ХХІ століття нашої держави. Як би ми не пишалися тим, що наші дипломи кандидата наук можуть бути нострифіковані як європейські дипломи докторів філософії (з різних наукових галузей, зокрема педагогіки), ми не повинні забувати, що фахівців, не дивлячись на те, які дипломи вони представляють в Європі, кожний вищий мистецький заклад тестує, перевіряючи, перш за все, їх реальну компетентність, професійний рівень. І тут ми можемо пишатися нашою музично-педагогічною освітою, нашими професіоналами, оскільки вони демонструють високий професійний рівень і як виконавці, і як педагоги.

4. Збереження кращих музично-педагогічних та виконавських українських традицій, які закладено видатними історичними персоналіями музикантів, музичних діячів, педагогів.

Хочеться згадати фундаторів професійної освіти в Україні, основи якої закладено на початку ХХ століття, серед них: Володимир Пухальський (1848-1933) – герой праці, заслужений професор України, видатний педагог, музикант, перший ректор Київської консерваторії; Василь Барвинський (1888-1963), доктор музикознавства, видатний композитор, педагог Львівської консерваторії, музичний діяч; Павло Луценко (1873-1934), видатний музикант, педагог Харківської консерваторії, музичний діяч, перший ректор Музичного інституту, пізніше Музичної академії та у якості асистента Штернської консерваторія (Берлін) мав студентів спочатку в Європі, а пізніше і з Європи; Марія Старкова (1888-1970) – заслужений діяч мистецтв, кавалер «Трудового Червоного прапора», видатний педагог, музичний діяч, перший проректор з наукової роботи Одеської консерваторії [2, с. 14].

Саме Одеська музична школа у широкому сенсі цього слова стала для Анатолія Тимофійовича Авдієвського материнською школою, традиції якої він продовжував і розвивав упродовж усього свого життя. Доречно згадати вислів Михайла Ярошевського – «Без школи увірвалася б могутня історична

традиція – передача від одного покоління до другого мистецтва дослідження, норм та цінностей наукової спільноти».

5. Дотримання наукової етики. Наукова спільнота останнім часом переживає іноді хворобливі миті, пов'язані із академічною культурою, точніше з її відсутністю. Культура академічної етики, що давно застосовується в європейському науковому просторі, ще не укорінилась у нашій свідомості на належному рівні. Для нашої науки стало серйозним випробуванням дотримання жорстких академічних норм при застосуванні думок, ідей, зафіксованих у друці, досягнень інших науковців. Це викликало доречну необхідність більш уважно ставитись до представлених наукових досліджень, інших друкованих науково-методичних текстів, що стало предметом вивчення та контролю з боку створеного в Україні Національного агентства з якості освіти. До повноважень цієї організації входить перевірка на плагіат будь-якої науково-методичної продукції. Дотримуючись таких норм і факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського долучився до підняття рівня академічної культури науковців (сталих і молодих) та буде здійснювати відповідну перевірку всієї науково-методичної продукції (у т. ч. магістерські роботи наших майбутніх фахівців).

Висновуючи, зазначимо, що в єдності освітніх перспективних ідей європейської спільноти можна забезпечити гідний рівень розвитку нашої молоді як загальнолюдського надбання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуральник Н.П. *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: [монографія] /Н.П.Гуральник. – К. : НПУ, 2007 – 460 с.*

2. Гуральник Н.П. *Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : автореф. дис. ...доктора педагогічних наук : 13.00.01 /Н.П. Гуральник. – К.: НПУ ім. Н.П. Драгоманова, 2008.– 39 с.*

А.В. Зайцева

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Концептуальні положення, відображені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2012), Педагогічній Конституції Європи (2013), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) та ін., визначають провідні орієнтири реформування фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору.

Провідними орієнтирами реалізації державної політики у збереженні й примноженні культурної спадщини є формування творчих, конкурентоспроможних, екзистенційно-вільних і одночасно відповідальних громадян України, здатних до культурної ідентифікації та поваги до культури «Іншого».

Результати теоретичного аналізу методологічних підходів до освітньої практики засвідчують про те, що становлення нової освітньої парадигми відбувається у напрямках:

- феноменологічного;
- екзистенційного;
- культурологічного підходів.

Вищезазначені підходи сприяють підвищенню аксіологічної спрямованості освітнього процесу, зумовлюють його гуманістичну спрямованість [2, с. 13-25].

У теорії та практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення фахової підготовки майбутніх фахівців, зокрема, учителів музики. Обгрунтовано наукові ідеї:

- теорії національної освіти (В. Андрущенко, В.Галузинський, С. Гончаренко, Л.Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремінь, В. Лозова, В.Луговий, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Г.Філіпчук та ін.);

- розроблено ідеї комунікації у філософських та психологічних концепціях екзистенціалізму (М.Бубер, А.Камю, А.Ленгле, Р.Мей, Ж.-П.Сартр, В.Франкл, Ю.Габермас, М.Гайдеггер, К.Ясперс та ін.);

- ідеї філософських концепцій щодо природи та функцій культури і комунікації як соціальних феноменів (М.Бахтін, В.Біблер, М.Каган);

- концептуальні положення класичної філософії, психології, педагогіки щодо діалогово-комунікативної сутності мистецтва та природи художньої творчості, розуміння художньої діяльності і спілкування як комунікації (Ю.Борєв, Л.Виготський, Г.Гадамер, М.Каган, І.Корсакова, М.Киященко, О.Лосєв, Ю.Лотман, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, В.Петрушин, Л.Слуцька, Г.Тарасов та ін.).

Аналіз психологічних досліджень (О.Бодальов, Є.Більченко, В. Давидов, Г. Костюк, С.Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.) дозволяє дійти висновку про те, що значна частина освітніх проблем зумовлена деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування, привнесенням елементів «дисонансу» у взаємовідносини суб'єктів комунікації, недооцінкою комунікативного аспекту навчально-розвивального процесу.

Системний погляд на природу комунікативної культури майбутнього вчителя музики: (Н.Гуральник, А.Козир, В.Орлов, О.Отич, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.) дозволяє розглядати специфіку цього феномена з духовно-діалогічних позицій, віддзеркалених у суб'єкт-суб'єктному характері

мистецького спілкування викладача і студента, опосередкованого духовним «Я» художнього образу музичного твору.

У процесі підготовки фахівців, спроможних не лише усвідомити власну соціокультурну місію і професійну роль, а й самостійно створити культуро-орієнтоване середовище ефективної взаємодії з учнями доцільно використовувати інтерактивні форми і методи роботи: комунікативні вправи, дискусії на кшталт «мозкового штурму», варіативні форми індивідуальних практичних занять з фаху тощо.

Інструкції викладача мають бути спрямовані на досягнення позитивного результату художньо-педагогічного спілкування, підтримку впевненості студентів у власних силах, заохочення їх до прояву самостійності, ініціативи у вирішенні художньо-комунікативних завдань.

Педагогічно доцільним є розвиток здатності студентів до «зчитування» іншого суб'єкта взаємодії за допомогою усвідомленого включення сенсорних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного, пропріоцептивного), спрямованість педагогічних дій на збагачення «художньо-комунікативного тезаурусу» студентів, поглиблення їх здатності до синхронізації власних переживань художнього образу з переживаннями і почуттями учня, розширення у студентів мотиваційних чинників оволодіння професією музиканта-педагога такою складовою, як розвивально-співтворчий тип взаємодії з учнем.

Доцільно зауважити, що пріоритетом у роботі викладача мають бути інноваційні форми і методи навчання, а саме:

- імідж-тренінг;
- тренінг педагогічної імпровізаційності;
- метод арт-проектів (розробки оригінальних моделей уроку музики, що забезпечують культуровідповідне спілкування);
- конференції творчих ідей;
- проектно-творчі семінари;

- медіа-презентації.

Обрані форми і методи педагогічної роботи мають орієнтувати майбутнього вчителя музики на самостійний вибір художньо-комунікативних стратегій з кількох альтернатив, тобто мета-позиція викладача передбачає надання студенту певної свободи щодо усвідомленого вибору цілей, змісту, форм, методів, засобів організації художньої комунікації з учнем і особистісної відповідальності за цей процес. Доцільно звернути увагу студентів на формування здатності будувати свою діяльність, спираючись на художньо-педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізаційність, відповідно до умов певної ситуації на уроці.

Викладач, який відчуває відповідальність за становлення «Я» студентів, має виступати таким «Іншим», який здатен «включити» особистісно значущі переживання студента у процес мистецького спілкування, який сприятиме синхронізації художніх переживань, досягненню їх духовно-енергетичного резонансу у кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евин И.А. Синергетика искусства / И.А. Евин. – М.: Лада, 1993. – 171 с.
2. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / Володимир Ілларіонович Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2009. – № 2(63) – С. 13 - 25.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Zaitseva A.V. Conceptual approaches to the formation of the artistic and communicative culture of the future teacher of music / Alla Zaitseva // Publication in «European humanities studies: State and Society /Europejskie studia humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo». – №2. – 2014-2015. – p.155-163.

Ван Юаньсін

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

МУЗИЧНО-РИТМІЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено про необхідність всебічного розвитку особистості, про організацію навчально-виховного процесу з учнями із урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії і соціальної практики, про розвиток естетичної культури як одного з головних принципів організації навчання молодого покоління. З цієї позиції важливого значення набуває духовний розвиток особистості, якому неодмінно сприяє потреба у зверненні до вищих досягнень людського духу – до творів мистецтва.

Формування всебічно розвиненої особистості є найважливішою соціальною проблемою сьогодення, що включає турботу про примноження духовності у суспільстві. Не випадково у процесі розвитку суспільства збільшується значення цілеспрямованої діяльності з духовного розвитку особистості, підвищення її потреб. У силу назрілих соціальних задач все більшу гостроту і актуальність набуває наукове розуміння ролі мистецтва у системі зростання духовної культури особистості.

Доцільно зазначити, що мистецтво допомагає вирішити одну з актуальних проблем, які стоять перед педагогами, – розвиток емоційної та пізнавальної сфер, що є основою гармонійного розвитку особистості. Саме музично-ритмічні заняття сприяють розвитку обох півкуль головного мозку, змушуючи їх одночасно працювати на повну силу й при цьому активно взаємодіяти між собою. Саме тому на музично-ритмічний розвиток студентів факультетів мистецтв педуніверситетів потрібно звертати особливу увагу.

У процесі навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії необхідно виробляти музично-ритмічну компетентність, яка підпорядковується загальнопедагогічному тлумаченню, виходить із такого важливого феномена, як професійна компетентність [1].

Завдання сучасної музично-педагогічної освіти – є не лише забезпечення високого рівня фахових знань випускника, але й підготувати його до соціального життя та реалізації себе як особистості. У даному контексті йдеться про «модель» випускника, для якого компетентність має бути основою фахової підготовки й базою для продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах. Визначальною метою всієї системи музично-педагогічної освіти є розвиток у студентів естетичного ставлення до мистецтва.

Одним із провідних її завдань є формування у студентів навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову. Інтерес до музики у поєднанні з набутими знаннями та вміннями формує здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, тобто йдеться про пізнання специфіки конкретних художньо-культурних явищ, їх змісту, жанрів і форм, музичної мови в процесі системного освітнього «спілкування» з геніальними особистостями та їх шедеврами, в ході якого формуються моральні якості студентів, їх естетичних смаків та художніх потреб. Набуті знання, вміння і навички мають трансформуватися у нову якість, набути духовного змісту, а отже бути спрямованими на виконання фахівцем своєї соціальної функції, бути готовими до проблемних (як професійних, так і життєвих) ситуацій. Адже уявлення сучасного студента про якісну освіту пов'язане із можливостями розвитку особистісних якостей, а також бажаними перспективами професійної кар'єри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

К.О. Матвійчук

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стрімкий розвиток інформаційного середовища, оновлення стандартів освіти спричинили реформування вищої школи. Гарантом підвищення рівня та якості освіти, ефективності педагогічно-виховного впливу, полегшення реалізації запланованих завдань та покращення комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу стали педагогічні технології. Дане явище досліджено провідними науковцями, педагогами-практиками, вони характеризують педагогічну технологію як модель педагогічної діяльності (В.М. Монахов), комплекс психолого-педагогічних методів, принципів, форм навчання та виховання (Б.Т. Лихачов), синтез трьох компонентів навчання: науки, методології та самого освітнього процесу (Г.К. Селевко). Педагогічні технології, завдяки їх різноманітному інструментарію, широко використовуються у вищій школі, саме технологізація освіти сприяє систематизуванню навчання, чіткому формуванню цілей та вирішенню проблем дидактичного характеру. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає використання педагогічних технологій маніпулятивного характеру, а саме – навіювання, переконання та сугестію.

Сугестивні технології реалізуються завдяки тонкій психологічній взаємодії з суб'єктом навчання, з метою прищеплення нових установок, поглядів та пріоритетів. Розрізняють такі види сугестії: пряма (жорстке спонукання, прямий вплив на психіку) та опосередкована (сугестія, що також спричиняє вплив на особу, проте містить приховану інформацію). Сугестивне навчання використовує лише опосередковану взаємодію, це сприяє

ефективному засвоєнню нової інформації за рахунок розширення природніх можливостей людини. Технології сугестивного навчання пов'язані з постаттю його засновника, болгарського вченого, доктора медичних наук Г.К. Лозанова. Ним було доведено зв'язок свідомого та несвідомого під час сприймання та обробки інформації, емоційне навіювання у стані розслабленості (виключаючи будь-яке напруження) значно розширює об'єм засвоєного, викликаючи гіпермнезію (надзапам'ятовування).

Принципи сугестивного навчання: високий рівень вмотивованості студентів, інтерес до пізнання та поглиблення знань; роз'яснення, свідоме осягнення інформації без «завчання»; атмосфера спокою, відсутність психологічного напруження на занятті – принцип релаксації; єдність свідомого та позасвідомого сприймання; сугестивна взаємодія між учасниками освітнього процесу відбувається з позиції безсумнівного викладацького авторитету, складовими якого є особистісні якості викладача, його професійний досвід та ґрунтовна фахова обізнаність; інфантилізація (у вигляді ігрових методів); володіння комунікативною компетентністю, що виражається у інтонаційному забарвленні, невербальних комунікаціях, таких як: виражальні рухи (міміка, жести), просодика (темп викладання, висота голосу та його гучність, логічні акценти), фізіономіка тощо. Отже, сугестивні технології навчання сприяють формуванню стійкого зацікавлення у предметі вивчення та позитивне ставлення до нього, що скорочує термін засвоєння матеріалу без втрати якості та сприяє розвитку творчого потенціалу студентів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Артемова Л. Педагогічні технології. / Л. Артемова – К., 2000.*
- 2. Ліхачов Б. Педагогічні технології. / Б. Ліхачов – К., 1998.*
- 3. Лозанов Г. Основы сугестологии / Г. Лозанов. – София, 1973. – 225с.*
- 4. Пехота О. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / О. Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.*
- 5. Сугестивні технології маніпулятивного впливу: навч посіб. [В. Петрик, М. Присяжнюк та ін.; за заг. ред. Є. Скулиша. - К.: Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2010. - 248 с.*

Н.А. Василенко

доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКА ТВОРЧІСТЬ ЯК ФІЛОСОФСЬКО- ЕСТЕТИЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Концертмейстерська творчість – одне з важливих понять естетики виконавського мистецтва. Поняття «концертмейстерство» вміщує в собі своєрідність артистичного виконання, індивідуалізоване трактування авторського задуму, ансамблеве чуття тощо. Пов'язане з унікальним переосмисленням нотного тексту, воно виступає особливим художнім процесом як самостійне творче явище. Концертмейстерство – особливо значимий в культурно-ціннісному сенсі вид музичного виконавства, в якому особливу роль відводять концертмейстеру, як інтерпретатору музики.

У концертмейстерському виконавстві існують кілька масштабних рівнів: засвоєння змісту окремих мелодій шляхом усвідомлення й розкриття їх семантичного значення; перехід від конкретизації до ідейно-художнього узагальнення; оформлення певного художнього задуму. Складність діяльності обумовлюється її поліфункціональністю. Концертмейстер створює власне трактування композиторського твору, відбирає варіант певного звукового втілення цієї інтерпретації, доносить до слухачької аудиторії художній зміст музичного твору – є одночасно і актором, і режисером виконання. Концертмейстерство займає важливе місце в системі естетичного виховання, адже сприяє формуванню у слухача смаку та культури, естетичного сприйняття й почуття – тим критеріям, які визначають суспільну значимість і його місце в системі духовних цінностей. Мета концертмейстерства, як і Мистецтва взагалі – доставляти слухачам естетичну насолоду своєю красою, інтелектом, емоційністю, зробити людину духовно вищою.

Понад 200 років тому в Німеччині вийшов у світ філософський трактат, назва якого здавалося сучасникам дивним і загадковим. Слово "естетика" було придумано його автором, відомим на той час німецьким вченим А.Г.Баумгартеном. Він поклав в основу нового філософського терміну грецьке слово "естезис" – відчуття, чуттєве сприйняття. Поняття "естетика" стало означати "теорія чуттєвого сприйняття" або "вчення про відчуття", подібно до того як поняття "етика" означає "вчення про поведінку" і "логіка" – "вчення про пізнання". Естетика – наука про прекрасне. Головна проблема, що розглядається естетичною наукою, – дослідження природи прекрасного і його специфічної сутності. Але естетика не просто "наука про мистецтво", а наука про сутність і найбільш загальні закони художньої творчості. Мистецтво концентрує в собі загальнолюдські філософські цінності. У центрі мистецтва і філософії стоять проблеми, пов'язані з розкриттям природи людини та її ставлення до навколишнього світу. На відміну від інших сфер культури, що йдуть в освоєнні світу більш дробовим, диференційованим шляхом, філософії та мистецтва в набагато більшій мірі властиві принципи його інтегрованого осягнення. Альбер Камю якось зауважив: "Мислять тільки образами. Хочеш бути філософом, пиши роман!" Тобто, інтерес філософії до мистецтва такий, як і тяжіння художника до осягнення філософських ідей.

Окреслимо деякі особливості пізнання мистецтва. Перша особливість – педагогічна. Естетичний розвиток особистості починається в ранньому дитинстві, коли сильні емоційні переживання надовго зберігаються в пам'яті і нерідко перетворюються в мотиви і стимули поведінки, полегшують процес становлення переконань, навичок і звичок поведінки. Друга особливість – естетична, адже музичне мистецтво було і залишається головним предметом естетики, а художнє виховання – основним засобом формування естетичного ставлення до світу. Музика як засіб виховання з найдавніших часів в більшій чи меншій мірі використовувалася в усіх ідеологічних системах. Примітно, що в попередніх епохах спостерігалось прагнення до гармонійного розвитку

особистості засобами музики і мистецтва в цілому (Платон, Арістотель, Р.Декарт, Д.Дідро, І.Кант, І.Гете, І.Шиллер, А.Шопенгауер, О.Макаренко, Б.Яворський). І на сучасному етапі музично-естетичного виховання нагальною потребою стає пізнання того, як і якими шляхами входить музичний твір у свідомість слухача і стає надбанням його особистого досвіду.

Вирішення проблеми музичної естетики безпосередньо стикається з питаннями формування духовного світу особистості в процесі її спілкування з концертмейстерською творчістю, як однієї із складових фортепіанного мистецтва і виконавства. Саме визначення місця й ролі концертмейстерства у формуванні духовного світу музиканта досліджується вченими, бо в процесі спілкування з музичними творами різних жанрів формується естетична свідомість особистості, яка в свою чергу знаходиться у відповідному зв'язку з усіма сторонами духовного світу людини. Використання виховної сили концертмейстерської майстерності полягає в тому, щоб сприяти всебічному і гармонійному розвитку піаніста, збагачувати його професійні надбання.

Духовний світ особистості у філософській літературі зазвичай розглядається як синтез раціональної (Г. Гегель), емоційно-чуттєвої (Б.Спіноза) і вольової сфер (А. Шопенгауер). Відзначимо, що музика, згідно з концепцією А. Шопенгауера, має найвищі духовні цінності, бо вона знаходиться на рівні світової волі. У багатьох роботах, особливо які стосуються музично-виховних проблем, завдання формування духовного світу найчастіше обмежуються розвитком інтелектуальної та емоційної сфер, котрі співіснують взаємопов'язано. За допомогою цілісного підходу до аналізу музично-творчого процесу глибше розкривається соціальна сутність музики, а у виховній здатності її виділяється світоглядна цілеспрямованість.

Мистецтво концертмейстера направлено на те, щоб допомогти виконавцю в образно-емоційній формі висловити своє розуміння музичного твору. Основною формою пізнання естетичної реальності є образ-узагальнення і художній образ. У складному процесі формування естетично

розвиненої особистості важливо розуміти, що психологічні і педагогічні критерії розвитку природних основ естетичного ставлення особистості до мистецтва органічно переплітаються. Важливо також враховувати і соціальні критерії, до яких слід віднести перш за все освіту звичної потреби і розумової здібності аналізувати явища мистецтва з естетичної точки зору.

Естетичний розвиток концертмейстера здійснюється в процесі музично-естетичної освіти, навчання, змістовного освоєння художньо-естетичних цінностей. Але естетична освіченість – це не тільки сума знань. Вона включає в себе також вміння і навички. Про ступінь естетичної освіченості можна судити, керуючись психологічними, педагогічними і соціальними критеріями. Психологічним критерієм є прагнення до знань в галузі мистецтва (музики), мотиви і стимули прагнень до культури. Педагогічні критерії пов'язані з загальними критеріями успішності в оволодінні знаннями. Нарешті, соціальні – з соціальною оцінкою творів мистецтва, тому що людина, вихована в душі зневаги до класичного мистецтва, сформована в світі голих абстракцій, абсурдних текстів, дисонансних співзвучч, звекає до емоційного оглушення, ірраціонального сприйняття музики. Основна мета естетичного виховання полягає в тому, щоб в людині органічно поєдналися естетичний ідеал та художній смак з розвиненою здатністю до розуміння, відтворення, переживання й творчості. Прояв естетичної розвиненості та освіченості людини в поєднанні з естетичною вихованістю і є оптимально розвиненим ставленням до мистецтва. В процесі естетичного розвитку особистості формується також здатність до правильного сприйняття творів мистецтва. Виконавцю надається право творчої передачі художніх намірів композитора. Що ж стосується концертмейстерської творчості, то тут все залежить від його здібностей захопити слухачів своєю майстерністю: здатністю духовно вжитися в художній образ, передачі композиторського задуму, емоційній та інтелектуальній взаємодії в ансамблі. Ми вже говорили, що спеціальність концертмейстера вимагає різнобічних знань. Лише на їх основі виникає

справжній процес художньої творчості. Спілкування з різними видами мистецтва допоможе розвитку уяви, асоціативного мислення, що в свою чергу спричинить глибоке і яскраве сприйняття і створення музичних образів. Концертмейстеру необхідно бути музикантом високого рівня. Він – піаніст, виконавець, ансамбліст і педагог. Було б важко уявити його діяльність без використання різних форм виконавства: гра на музичному інструменті, спів, диригування. Такому музиканту потрібно добре володіти інструментом, голосом, вміти читати нотний текст з листа, транспонувати, підбирати музику на слух, володіти навичками диригування. Йому також необхідно знати творчість композиторів різних епох, твори різних жанрів, пісенний репертуар.

Однією з особливостей професійної майстерності концертмейстера є інтуїція, яку також називають чуттям, «концертмейстерської жилкою». Інтуїтивний рівень фахового мислення і операційних дій, що характеризується високою швидкістю (миттєвостями) вибору стратегії і креативних рішень, знаходиться на порядок вище рівня шаблонного професіоналізму. Для концертмейстера інтуїтивний рівень – головний критерій професійної майстерності, який неможливо замінити ні високим рівнем виконавського мистецтва, ні педагогічними здібностями. Концертмейстер – це музикант з розвиненою емпатією, здатний налагоджувати з партнером по ансамблю музично-творче та людське взаєморозуміння. Кожній людині, чия діяльність пов'язана з високим рівнем координації дій в групі, добре знайоме поняття єдиного психоемоційного поля, що синхронізує процес спільної роботи. Таким чином, концертмейстерство є видом діяльності, де педагогіка, виконавство і психологія можуть взаємодіяти і доповнювати один одного.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1982.*
- 2. Шендерович Е. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. - М.: Музыка, 1996.*
- 3. Макаренко Г. Г. Музыка і філософія: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше / Г.Г. Макаренко. – К.: Факт, 2004. – 150 с.*

Т.О. Бодрова

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНИЙ УРОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Успішна самореалізація студента залежить від володіння комплексом професійних умінь та якостей, серед яких суттєвого значення набувають такі як здатність визначати й реалізовувати цілі своєї діяльності, ефективно застосовувати сучасні форми і методи педагогічної взаємодії, виявляючи нестандартність мислення та здатність до швидкої орієнтації у динамічному соціокультурному просторі (А.Алексюк, В.Андрущенко, Л.Вовк, В.Бондар, С.Гончаренко, Н.Дем'яненко, І.Зязюн, О.Мороз, О.Ярошенко).

Ефективному вирішенню цих завдань сприятиме операціоналізація теоретичних і діяльнісних компонентів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічній практиці, в тому числі у процесі проведення уроку музичного мистецтва.

Урок є ключовим компонентом класно-урочної системи, невід'ємною частиною навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах. Він визначається як закінчений у смисловому, часовому та організаційному сенсі елемент навчання (Л.Арчажникова, О.Вишневський, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Лобова, Г.Падалка, Е.Печерська, І.Підласий, О.Щолокова та інші). Дати якісний урок - справа непроста навіть для досвіченого учителя. З іншого боку - успішність уроку залежить від виконання вимог до його підготовки і проведення, які визначаються закономірностями та принципами освітнього процесу, соціальним замовленням, цілями і завданнями навчання.

Відомо, що суб'єктивна діяльність учителя і учнів спирається на об'єктивні закономірності навчання. Виходячи з цього, ефективним слід назвати урок, на якому максимально узгоджуються суб'єктивні та об'єктивні

фактори. Цей багатогранний діалектичний зв'язок необхідно покласти в основу ефективного навчального заняття. Шкільні будні переконують: перевагу на уроці завжди має той учитель, який ретельно спроектував хід уроку, передбачив інші можливі варіанти дій, намітив гнучку стратегію керування. Отож, сучасний якісний урок – це урок добре підготовлений, ретельно розрахований відповідно до поставленої мети і наявних можливостей.

В гуманістичній педагогіці урок розглядається не тільки як раціональна конструкція, він - творчий продукт учителя, витвір педагогічного мистецтва, в якому величезну роль відіграють особистість педагога, його культура та ерудиція [1]. У масовій практиці виявлені серйозні недоліки у його проведенні, без усунення яких годі і сподіватися на суттєві позитивні зрушення у педагогічній справі. Низький рівень усвідомлення учителем стрижневої ідеї уроку, репродуктивність його дій, обмеженість творчих уявлень, нерозвинутість фантазії, небажання педагога виходити за межі свого предмета – основні перешкоди на шляху до уроку, сутнісним значенням якого є унікальна можливість виховання Людини в людині. Якщо, за Ш.Амонашвілі, учень – це душа, що шукає світло, а вчитель – носій цього світла, то урок – це простір та час, у межах яких відбувається їх єднання та злиття [1].

Авторський урок, що несе в собі відбиття особистості учителя – це творча лабораторія, що не закінчується разом із дзвоником. Динамічність, варіативність, різноманітність – такі ж невід'ємні його складові, як і інших форм організації життя дитини. Можна стверджувати, що мистецтво сучасного уроку полягає у знаходженні педагогом та учнями таких форм й методів творчої взаємодії, які будуть сприяти не тільки вирішенню навчальних завдань, але дозволять здобувати й усвідомлювати особистісні та життєві смисли.

Основними критеріями ефективності і, в той же час, цілісності уроку музичного мистецтва є врахування вчителем педагогічних закономірностей та правил художньої (музичної) комунікації, майстерна реалізація ним комплексу поставлених завдань (дидактичних, виховних, розвивальних) через

використання низки оптимальних методів і прийомів музично-виховної роботи.

У зв'язку з цим компонентна структура уроку музики, як і будь-якого шкільного уроку, представлена трьома елементами:

- *організаційним*, до якого входять його зовнішні показники – структура, тип, вид;

- *змістовим*, що складається з комплексу інформаційних матеріалів – словесних та нотних текстів, музичних творів, зразків інших видів мистецтва (літератури, поезії, живопису);

- *методичним*, який реалізується через мету, завдання, методи та прийоми музично-виховної роботи на уроці.

- Модель цілісного уроку музики, що забезпечується взаємозв'язком вищезазначених компонентів, взаємодією раціонально-логічних та емоційно-образних елементів, а також єдністю форми й змісту ґрунтується на дотриманні низки педагогічних умов.

- Актуалізація чуттєвого досвіду учнів, звернення до їх особистих переживань (“Що ти відчував у процесі слухання музики?”, “Які почуття під час виконання музики ти пережив?”). За допомогою методичних прийомів вчитель спонукає учнів до активізації власних емоційних вражень до рівня такої емоційної напруги, яка може привести до більш яскравих почуттів, катарсису.

1. *Виклад матеріалу з позицій логіки на основі емоційного відгуку.* Одним з прийомів реалізації цієї педагогічної умови є використання у діалозі з учнями питань як логічного спрямування (хто, що, де, коли), так і питань, відповідь на які стимулює емоційну сферу (чому, який). Емоційність як умова та результат педагогічної взаємодії на основі сприйняття музичних творів є провідним та пріоритетним завданням уроку музики.

Використання таких прийомів пізнання як метафора та порівняння, розширює понятійне значення музичного тексту, поетичних слів і може застосовуватись з метою: пояснення абстрактних понять; формування нових

уявлень про музичні (художні) явища; актуалізації мисленнєвих процесів, творчої активності; створення ситуативної експресії, колективної зацікавленості.

2. Використання різноманітних ігрових форм навчально-виховної роботи, в тому числі змагання, ототожнення, драматизації, театралізації. Названі засоби не тільки урізноманітнюють музичну діяльність учнів, вони забезпечують активізацію пізнавального інтересу, створення такої емоційної напруги, яка допомагає побороти байдужість, втому і навіть налагодити дисципліну.

3. Застосування нестандартних форм навчальних занять (урок-подорож, урок-екскурсія, урок-концерт, урок-звіт, урок-конкурс, урок-спектакль тощо). Щодо типології сучасних уроків, то у світовій практиці існують багато підходів до їх визначення. Найбільшу підтримку серед науковців (М.Махмутов, В.Онищук, М.Сорокін, Г.Щукіна) отримала наступна класифікація уроків: комбінований (мішаний); засвоєння нових знань; формування нових умінь та навичок; урок узагальнення й систематизації вивченого; урок контролю знань, корекції пізнавальних та практичних умінь; урок практичного використання набутих знань, умінь; нестандартний урок.

Особливо привабливим для студента-практиканта є *нестандартний урок музичного мистецтва* як імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання, методику їх проведення. Найпоширенішими видами нетрадиційних уроків музики є: уроки-концерти, уроки-музичні подорожі, уроки-змагання, уроки-КВК, театралізовані уроки, уроки-спектаклі, уроки творчості, уроки взаємного навчання учнів, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-діалоги тощо. Такі навчальні заняття більше подобаються учням, ніж звичайні, буденні. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, крок у напрямку осучаснення та демократизації школи. З іншого боку, перетворювати

нестандартні уроки в основну форму роботи недоцільно через відсутність систематичної навчальної праці, значних витрат часу на їх підготовку.

Серед загальних вимог до сучасного уроку музичного мистецтва найбільш суттєвими є (за І.Підласим) [2]:

- використання нових досягнень педагогічної науки та практики;
- реалізація в оптимальному співвідношенні усіх дидактичних принципів;
- забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної та творчої діяльності учнів з урахуванням їх інтересів, потреб, нахилів;
- використання міжпредметних зв'язків;
- опора на досягнутий рівень розвитку учнів, їх власний досвід;
- активізація розвитку усіх особистісних сфер учня;
- формування уміння вчитися, потреби самостійно поповнювати об'єм знань;
- ретельна діагностика, прогнозування, проектування та планування кожного уроку.

Таким чином, для студента-практиканта успішно проведений урок – це радість безпосереднього спілкування з учнями, через яку студент має можливість не тільки самовдосконалюватись, а й активно впливати на розвиток особистості кожної дитини, реалізуючи одну з основних вимог сучасної педагогіки - орієнтацію на виявлення творчих можливостей та здібностей молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя / Сост.: Е.С.Полякова, Э.Ф.Печерская, С.М.Сапаров. К, 1991 – 235 с.

2. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П.Підласий. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 360 с.

Ю.А. Атаманчук

викладач I категорії КЗ «Мелітопольське училище культури» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМ, ЩО СТРИМУЮТЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АПАРАТУ У СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ

Питання щодо формування й удосконалення виконавського апарату музикантів усебічно вивчали багато педагогів, композиторів, музикознавців, виконавців. Вони глибоко досліджували історичне та практичне становлення піанізму. На підставі даних дослідження можна визначити, що музично-педагогічна система принципів організації академічного й практичного становлення виконавського апарату піаніста базується на вивченні особливостей його природної будови, анатомо-функціональних, звукотехнічних можливостей, а також на розумінні й подоланні різноманітних проблем, перешкод і піаністичних невдач, що стримують розвиток рухового апарату.

Суттєвою проблемою, що стримує формування піаністичного апарату в прийомах навчання гри на фортепіано, є набуття вміння грати «вільною» рукою, але без «тряски» кисті з кожним звуковидобуванням пальця. Частіш за все це буває в молодшому віці в початківців, які не відчують сили й самостійності в незміцнілих пальцях і заміняють роботу пальців прийомом «кидання всією рукою». Виправлення такого недоліку стає важким, тому що починає заважати пізніше, у середньому та старшому віці при виконанні більш складних творів у швидкому темпі.

Виправлення пов'язане з тривалою роботою в повільному темпі однією рукою з використанням самостійного, плавного замаху пальців. Тихий удар по клавішах без «тряски», а пізніше, уже більш сильний удар дає впевненість у роботі кожної руки й обох рук. При уважній спокійній роботі такого недоліку

можливо позбавитися протягом кількох (3-5) місяців. Далі потрібно переходити до гри, у якій бере участь і вага руки.

Предметом особливої турботи в процесі навчання майбутніх піаністів стають також «крайні» пальці ігрового апарату - перший і п'ятий. За своєю анатомічною будовою перший палець призначений бути «противагою» тим чотирьом, що залишилися, іншими словами, послуговувати для „зручності” людини в будь-якому трудовому процесі.

Але в грі на клавіатурі виявляються два пов'язані між собою недоліки першого пальця: неспритність, непристосованість до самостійного удару вниз. Руки виконавців з піаністично не розвиненим першим пальцем немовби в'януть на ньому, досягти швидкості, спритності рухів стає дуже важко, тому що ігровий рух першого пальця руки пов'язаний з обертальною дією передпліччя, коли у звуковидобуванні беруть участь усі взаємозв'язані частини ігрового апарату.

Методи роботи з розвитку навичок гри першим пальцем вимагають певного тривалого часу, фізичної наполегливості й слухової уваги. Необхідно грати першим пальцем, не замінюючи його робочі зусилля діями інших м'язів ігрового апарату в п'єсах, вправах, етюдах.

Цілеспрямована, довготривала робота формує спритність, легкість, першого пальця, роблячи його центром розвитку рухливості в техніці пасажів.

Доволі часто в роботі з формування ігрового апарату піаніста виявляється проблема невміння виділяти звучання п'ятого пальця в співзвуччях, акордах, особливо в основному мелодичному викладі. Цей недолік виправдовується його фізичною слабкістю. Часто слабкі п'яті пальці не зміцнюються в грі протягом багатьох років попередньої роботи через слухову невимогливість виконавця.

Ясність звучання залежить також від намагання піаніста свідомо мобілізувати свій апарат до виконання потрібних ігрових функцій, технічної точності, реалізації емоційно-виразного задуму твору.

Перевірку фізичного відчуття й готовності до роботи руки доцільно робити перед початком гри, коли руки лежать на колінах у м'язовому розслабленні, у зручному стані для роботи; залежно від ігрових цілей у подальшому можливі зміни м'язового тону руки, що плавно рухається.

Потрібно підкреслити, що в грі творів паузи завжди повинні бути рухово організовані. Практика доводить, що саме на паузах або витривалих акордах, тобто там, де руки відносно менше підкорюються слуху, частіше за все виникають непотрібні рухи, прискорення темпу, що негативно впливають на стан апарату і на подальший хід гри. Особливою проблемою є оволодіння контролем ігрового апарату в багатоплановій фактурі, у безперервному швидкому русі, де стан рук контролюється епізодично, оскільки увага частіш за все «ковзає» між різними частинами ігрового апарату.

У загальній організованості апарату, у результаті недоліків розвитку під час гри можуть виникнути «затиски», тобто комплекси зайвої напруги, що відчуває піаніст. Зовнішні зусилля, такі як змахи руки, оберти ліктями не звільнюють від затисків; дуже важливою є вміла поведінка виконавця, що передбачає продовження гри, не дивлячись на неприємні відчуття, що виникають. Іноді можливими є зміна посадки, плавний рух корпусом, відчуття лопаток, але в будь-якому випадку абсолютно необхідно зняти зайвий тиск, відчути кінцівки пальців і частини рук, які розташовані вище. Гру необхідно підкорити наказом слуху так, немов слухові імпульси діють на м'язи виконавського апарату.

У своєму прагненні вирішити проблеми щодо підвищення вимог і вдосконалення гармонійності піаністичного апарату виконавця, педагоги припускають різні підходи до реалізації рухових моментів гри, поділяючи їх на початкові та кінцеві форми контролю звучання творів, що вивчаються. На початковому етапі роботи над музичним твором є можливість вирішення проблеми формування техніки виконавського апарату під час таких видів

роботи, а саме: повторення; паузування; зупинки звучання; відволікання від контролю задач емоційної образності музики.

Під час цілісного або концертного виконання творів будь-які позапланові гальмування, затримки, прискорення долаються кінцевими формами повної керованості апаратом. Для цього корисно заздалегідь намітити певні місця контролю ігрового апарату, опрацювати їх неодноразово, окремо, а потім, не порушуючи цілісності твору, але відчуваючи проблеми рухових моментів, контролювати їх слухом для досягнення гармонійності виконання.

Удосконалення гармонійності розвитку виконавського апарату піаніста поступово вирішує й інші ігрові проблеми. Серед них виділяються проблеми розвитку відчуття апарату, принципи невимушеності гри, безпомилковість у визначенні та усуненні технічних ускладнень. Чутливість рук і всього ігрового апарату весь час змінюється. По мірі накопичення технічного досвіду, умінь користуватися різноманітними рухами кисті, плечей, пальців, лопаток, тобто всіх рухових функцій апарату, виконання стає більш організованим, технічно впевненим.

Різниця між напруженим і невимушеним звуковидобуванням полягає в тому, що в першому випадку присутня м'язова активність, а в другому вона є відносно невеличкою. У вирішальний момент відновлюється рівновага, і завдяки слуховому імпульсу відбувається поєднання м'язових зусиль ігрового апарату, необхідне для потрібного звуковидобування.

У наведених висловлюваннях виконавців важливо те, що вони говорять про невимушеність не тільки як про кінцевий результат, але і як про необхідний елемент роботи, до якого потрібно постійно повертатися. Пам'ятати про пластику, грацію, експресію, що дається без напруги. Чим складніше місце, тим спокійнішим, більш невимушеним повинен бути загальний стан організму (тобто апарату) виконавця. Потрібно враховувати, що при невисокому ступені м'язової активності апарату створюється

уявлення, що руки і пальці діють самі, керуючись силою слухового уявлення, а при високому ступені активності, тобто при «напруженні» апарату, невимушеність виконання не досягається.

На різних рівнях навчання гри на фортепіано, у концертній діяльності музикантів загальновідомою є проблема своєчасного й правильного знаходження, визначення, усунення технічних труднощів для виконавського апарату піаністів.

Характерними особливостями цієї проблеми часто стають переоцінка початкового технічного тренування без достатньої активності свідомості, а також недооцінка прийомів технічного аналізу, кмітливості, винахідливості у володінні виконавським апаратом. Часто технічні проблеми, що не з'ясовані педагогом остаточно, помилково пояснюються виконавською недосконалістю, неповноцінним розвитком ігрового апарату учня.

У висновках доцільно зазначити, що посилене тренування без аналізу сутності утруднень дає покращення не у всіх виконавців. Особливості технічних проблем гри пояснюються як суто рухові, що впливають з навичок і властивостей ігрового апарату в роботі виконавця на клавіатурі. Сюди ж належать проблеми запам'ятовування, мелодико-гармонійний аналіз звучання музичних творів, труднощі інтонування звукових сполучень внутрішнім слухом.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Вицинський А. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. - М., 2003*
- 2. Малинковська А. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования. - М., 2005*
- 3. Ципін Г. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. - М, 2003.*

Н.О. Бабіченко

кандидат педагогічних наук,
директор Калинівської дитячої школи мистецтв
Васильківського району Київської області
викладач сольного співу та фортепіано

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

Динамізм розвитку сучасної національної мистецької освіти України потребує оновлення форм і методів навчання учнів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Питання розвитку естетичної культури і художніх здібностей дітей та юнацтва актуалізуються в таких директивних освітніх документах: Закони України “Про освіту”, “Про культуру”, “Про позашкільну освіту”; “Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді”, “Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти”, “Положення про мистецьку школу”, “Типові навчальні плани початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів” та ін..

Імперативом мистецької освіти є художньо-естетичне виховання та навчання учнів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах (мистецьких школах) на матеріалі народної творчості та українських музичних творів, адже залучення учнів до активної вокальної та хорової діяльності на засадах національного музичного мистецтва сприяє всебічному, гармонійному розвитку, креативності, духовності, толерантності, формуванню ціннісних орієнтацій, естетичних смаків, музичної компетентності й високих моральних якостей особистості.

Характеризуючи роль мистецьких шкіл в системі позашкільної освіти варто зазначити, що початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади виконують роль біфункціональності в загальному і професійно-мистецькому розвитку учнів, оскільки розкриває широкі можливості для розкриття мистецько-культурного потенціалу учнів, зумовлює збагачення їх музичної і вокально-хорової культури, духовності, музично-творчого досвіду, підсилює

прагнення зберігати й примножувати національні пісенні традиції та духовні цінності українського народу.

Аналізуючи вокальне та хорове навчання учнів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах (мистецьких школах), слід також підкреслити, що його специфіка залежить від правильної організації навчально-виховного процесу та взаємодії усіх його складових, потребує впровадження спеціально розроблених методик, в теоретичному проекті яких висвітлені складові процесу співочого навчання учнів, їхня ієрархічна підпорядкованість і ступінь взаємодії, а також педагогічні засади – принципи, закономірності, педагогічні умови, форми, методи й засоби співацького навчання та формування в учнів вокальних і хорових навичок для майстерного виконання музичних творів. З огляду на це, ми акцентуємо увагу на необхідності використання нових методичних аспектів співочого навчання учнів у школах мистецтв, зокрема: вміння викладача навчити учня якісно володіти власним голосом, необхідними співочими навичками, різними видами співу (народним, академічним, джазовим), згідно можливостей юних співаків та уподобань. Успіх такого навчання, на нашу думку, буде залежати від розвивально-виховних, ігрових, інтерактивних, та імпровізаційних методів.

У сучасному розвитку мистецької освіти значну роль відіграють методичні розробки та новітні впровадження в системі позашкільної освіти, зокрема навчання учнів з використанням ефективних, інтерактивних методів та мультимедійних технологій. Насамперед, формування співочих навичок учнів у процесі вокального навчання буде ефективним за реалізації наступних педагогічних умов: *створення позитивно-мотиваційної та творчої атмосфери вокальних та хорових занять; забезпечення систематичності та інтегративності співочого навчання учнів у єдності з постійним спонуканням його до самоконтролю та самооцінки; підтримка творчої ініціативності, самостійності, індивідуальності та креативності; сприяння розширенню*

музичного досвіду та творчого потенціалу учнів; постійна спрямованість учнів на оприлюднення результатів вокальної та хорової роботи.

Визначаючи інноваційну спрямованість навчально-виховного процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, доцільно підкреслити, що ефективність формування вокально-виконавських умінь учнів мистецьких шкіл цілком залежить від використання найбільш ефективних, на нашу думку, **методів навчання**: *традиційно-базових* (навчальні – музично-теоретичні дисципліни, сольний спів, хоровий спів (спів народних, класичних, академічних, джазових, сучасних вокально-хорових творів), музичний фольклор, ансамбль); *словесні* (бесіди, пояснення); *наочні* (демонстраційні), *практичні* (робота над вокальними навичками, репетиції, концертно-виконавська діяльність, участь у академічних концертах, фестивалях, конкурсах); *мотиваційних* (спонукальні, творчі завдання, дидактичні ігри, евристичні); *інтерактивних* (метод проєктів, створення портфоліо проєктів, аудіо-метод, відео-метод, Internet-метод, On-line метод (Skype, Face-time); *ігрові* (творчі завдання, театралізація, театральні постановки опер, оперет); *імпровізаційних* (вокальні, вокально-хорові, рухові комбінації та ін.); *рефлексивні* (самооцінка, самозвіти); *розвивально-виховних* (слухання різножанрової музики, відвідування концертів, музичних вистав, театрів, філармонії, музичних вечорів, фестивалів, конкурсів). Підкреслимо, що вищезазначені методи сприятимуть послідовному та якісному проведенню педагогічної роботи з формування вокально-хорових навичок учнів на заняттях сольного та хорового співу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

У світі сучасних підходів до методів навчання в системі національної мистецької освіти, найбільш актуальними є використання інтерактивних технологій і мультимедійних засобів навчання та методу імпровізації. Впровадження новітніх засобів та технологій уможливають ширше розкрити мистецький потенціал можливостей учнів, зокрема: створення

мультимедійних презентацій, відповідно до навчальної програми та вокального або хорового репертуару (Power Point); створення музичних програм та редакторів; створення портфоліо проектів музичного спрямування (наукові розробки та наочні матеріали про голос, музичну культуру, спів, вокальну та хорову майстерність, творчість відомих солістів і хорових колективів; музично-пізнавальні програми, відомості про композиторів та історичні епохи, різноманітність жанрів, видів та стилів музики, тощо); створення публікацій (про композиторів, музичні твори, виступи, концертну діяльність, музикотерапію) у редакторі *MS Publisher*; проведення уроків та концертів з Internet-підтримкою, презентаціями, on-line майстер-класів та переглядів тематичної інформації та музики (перегляд музичних вистав, опер, балетів, відеозаписи зі світових концертів, українських відомих дитячих хорових колективів); порівняльна характеристика та оцінювання звучання одного музичного твору різними хоровими колективами; творчий підхід до створення нових мелодій та пісень у нотних та музичних редакторах; синкретизм різних видів мистецтва на хорових заняттях (поєднання живопису, музики, танцю, літератури, архітектури); запис, перегляд, порівняння, співставлення та оцінювання власне виконуваних хорових творів (*Аудіо-метод, відео-метод, Інтернет – метод, Он-line метод* (спілкування в часі через face-time, skype та інші програми); використання музикотерапії для лікування емоційно-чуттєвої сфери, нервового перенапруження та інтелектуального розвитку учнів.

Характерною особливістю сучасного вокально-хорового навчання учнів шкіл мистецтв є використання методу імпровізації: *вокальні* – спів довільної мелодії у заданій тональності; “імпровізаційне спілкування” між вчителем і учнем, учнями між собою, тощо; *вокально-хорові* – колективне імпровізування у заданій тональності, “імпровізаційне спілкування” у межах своїх партій, імпровізаційний спів канонів, тощо; *рухові комбінації* – підтримка співу рухами у довільних або заданих вчителем рухових комбінацій та ін.

Висвітлюючи питання мистецької освіти для успішного впровадження нових методів у вокальній роботі з учнями в мистецьких школах, слід наголосити про доцільність використання кращих зразків хорових творів світових, класичних та сучасних композиторів. У цьому контексті підкреслимо, що суттєвий рівень знань, умінь та вокальних і хорових навичок підвищиться за умови співу пісень не тільки класичних, народних, джазових, сучасних, а і духовних. Вони містять у собі незбагненний потенціал високоморальних, інтелектуально-розумових, патріотичних та духовних цінностей, що досить актуально у наш час задля збереження та примноження здобутків вокального та хорового мистецтва у роботі з учнями шкіл мистецтв. Науковці наголошують на тому, що репертуар для дітей має бути педагогічно спрямованим, не тільки в його художності, але і в низці суто вокальних вимог, а саме: зручності для вікового діапазону тональності, вокальної мелодичної лінії; відповідності складності акомпанементу; побудові динамічної кульмінації на доступних звуках і в зручній голосовій теситурі. На нашу думку, це народні, класичні, джазові та сучасні пісні, обробки українських народних пісень, пісні таких відомих українських композиторів, як: О. Білаша, В. Івасюка, Є. Козака, А. Кос-Анатольського, О. Кошиця, М. Леонтовича, П. Майбороди, К. Стеценка, А. Філіпенка, І. Шамо, В. Шаповаленка, А. Комлікової, І. Кириліної, Л. Дичко, Л. Горової, Ю. Шевченка, Ж. Л. Колодуб, Б. Фільц, О. Злотника, Н. Май та ін., пісні з репертуару Р. Лоцман, Н. Матвієнко, Т. Петриненка та ін. Означені положення співацького навчання учнів початкових спеціалізованих навчальних закладів (мистецьких шкіл) не вичерпують всіх аспектів означеної проблеми та будуть розглянуті у подальших наукових розробках та впровадженнях.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Положення про мистецьку школу, затверджене наказом Міністерства культури України №586 від 09.08.2018 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE32456.html*

Віолетта Бородавко

студентка спеціалізації «Народне пісенне мистецтво»
Науковий керівник – Аліна Валентинівна Юдіна, викладач I категорії
КЗ «Мелітопольське училище культури» ЗОР

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ АНАТОЛІЯ БІЛОГО НА ТЕРЕНАХ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МЕЛІТОПОЛЬЩИНИ

У духовному житті сучасного українського суспільства відбуваються суттєві зміни. Процеси державотворення в нашій країні обумовили створення нової освітньої системи, важливою рисою якої є пріоритет людської особистості та загальнолюдських цінностей. В ній виняткове значення надається мистецтву, яке концентрує в собі світ людських цінностей і уособлює найвищі прояви духовності. Музична культура Запорізького краю перебуває у стані становлення і місто Мелітополь поступово перетворюється на один із найбільш значних культурних центрів Північного Приазов'я.

Вагомий внесок в розвиток культури рідного міста зробив Анатолій Іванович Білий – обдарований музикант-інструменталіст, композитор, викладач. Білий А.І. народився 20 листопада 1938 року в с. Бекарівка Вільнянського району Запорізької області. Музична обдарованість Анатолія виявилася в ранньому дитинстві. Уже в ці роки він опановує гармошку та баян. Після закінчення школи працює акомпаніатором у Розівському районному будинку культури, згодом – супроводжує хореографічний ансамбль в місті Могилів – Подільський.

У 1961 році обдарований юнак вступає на хорове відділення Мелітопольського культурно-просвітницького училища, одного з найстаріших навчальних закладів України. Саме у ці роки в училищі працювали відомі митці нашого краю: Л.Ю. Шермейстер, Г.Ю.Шульгін, Ю.М.Чабанова. З 1964 року по теперішній час Анатолій Білий працює концертмейстером та викладачем у рідному навчальному закладі.

Анатолій Іванович є незмінним концертмейстером студентського хору «Світанок», з яким приймав участь у Міжнародних, Всеукраїнських та регіональних конкурсах і фестивалях. Його студенти – кандидат педагогічних наук Григорій Ониськів, кандидат мистецтвознавства Олександр Антоненко, викладач Павло Довжик – працюють в училищі на спеціалізації «Народне інструментальне мистецтво». За роки праці Анатолій Іванович отримав багато нагород: «За відмінну роботу», «За заслуги перед Запорізьким краєм III ступеня», медаль ветерана праці.

У 2011 році обласним методичним центром культури і мистецтв Запорізької області був виданий методичний посібник для роботи концертмейстерів у хореографічному колективі «Музика в танці». У жовтні 2018 року відбувся творчий звітний концерт композитора. Серед його вокальних творів найбільш популярними є: «Славная гармонь», «Таврійська козацька», «Розівка моя». В роботі над партитурами він виявляє глибоке розуміння стильових особливостей музики, виконавських можливостей музикантів і співаків; переконливо передає настрій, характер, тему, ідею і суть літературного тексту.

"Славная гармонь" створена у 2001 році на прохання Віктора Грицаненка (колишнього директора Мелітопольського училища культури) спеціально для Всеукраїнського фестивалю інструментального виконавства «Грай, 1

"СЛАВНАЯ ГАРМОНЬ" Муз. та слова А. Білого

Allegro

1,2 та 4 куплети

"Розівка моя" написана в 1997 році. Ця пісня про малу Батьківщину композитора, про село, де пройшло його шкільне життя. Пісня має ліричний, мелодійний характер.

Розівка моя Муз. та слова А. Білого

Cantabile andante

The musical score for "Розівка моя" is written for piano in G major and 3/4 time. It consists of two systems of music. The first system has three measures, and the second system has three measures starting with a measure rest of 4. The score includes dynamic markings such as *mp* and *p*, and chord symbols like М, Б, and 7. The tempo is marked "Cantabile andante".

"Таврійська козацька" написана у 2009 році. Композитору вдалося в пісні висловити пам'ять про славних козаків, про історію козацтва, їх побут і прагнення до свободи. Вперше виконана студентським хором «Світанок» на творчому концерті композитора.

Таврійська козацька Слова та музика А. Білого

Moderato

1 1 та 2 куплети

The musical score for "Таврійська козацька" is written for piano in G major and 4/4 time. It consists of three systems of music. The first system has three measures, the second has three measures starting with a measure rest of 4, and the third has three measures starting with a measure rest of 7. The score includes dynamic markings such as *f* and *mf*, and chord symbols like М, Б, and 7. The tempo is marked "Moderato".

ЛІТЕРАТУРА

1. Білий А.І. *Музика в танці : рекомендації та нотний матеріал на допомогу концертмейстерам та керівникам хореографічних колективів* /А.І.Білий. – Запоріжжя, 2011.

Марія Вознюк

магістр-вокаліст кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, НПУ імені М. П. Драгоманова;
Жигінас Т.В. кандидат педагогічних наук, професорка кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

СЛУХОВИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ВАГОМИЙ ФАКТОР СПІВАЦЬКОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

Важливу роль у формуванні творчої особистості та її духовного розвитку відіграє музичне мистецтво. Головною метою музичного навчання та виховання є формування здатності особистості досприйняття та виконання живого й образного музичного мистецтва, яке знаходиться у нерозривній єдності з життям людини. Цілі й завдання музичної освіти сьогодні не викликають суперечок, але шляхи їх досягнення, зміст, методи й форми музично-виховної діяльності, вокальної педагогіки й досі залишаються важливими темами педагогічного пошуку, в зв'язку з цим комплекс проблем зі співацького вдосконалення не втрачає актуальності в сучасній вокально-педагогічній літературі. Ґрунтовні дослідження проблем у царині виконавської майстерності містять роботи у галузі теорії та історії вокального виконавства (С. Бутовського, О. Мишуґи, О. Муравйової, І. Улуханової та ін.) і музикознавства (Ю. Кремльов, І. Ляшенко, С. Мірошніченко та ін.).

Незважаючи на численні наукові дослідження за обраним спрямуванням, присвяченим проблемі співацької підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів (зокрема на факультеті мистецтв ім.А.Авдієвського),

особливо відчутною лишається потреба в активізації слухового самоконтролю – фактору співацького вдосконалення. Нами було виявлено, що питання слухового самоконтролю досить актуальне та потребує більш пильної наукової уваги, зокрема як проблеми у площині фахового вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, важливого чинника співацького вдосконалення.

Мета статті: наблизитись у розкритті сутності поняття «слуховий самоконтроль», розглянути його вплив на якість вокального розвитку студентів мистецьких факультетів, зокрема, у аспекті важливого фактору співацького удосконалення. Проблема слухової уваги досліджувалася вченими Е.Д.Хомською, І.А.Вартанян, А.В.Бару, О.Р.Лурія у психофізіологічному напрямку. В музичній педагогіці питання вивчення слухової уваги спеціально не досліджувалися, хоча педагоги - музиканти звертаються до зазначеного терміну. Вокально-слуховий самоконтроль – професійне вміння, засноване на уявленні про ідеал вокального звуку, що інтегрує слухові, м'язові і вібраційні відчуття. Вокально-слуховий самоконтроль являє собою єдність вокально-слухових навичок, без контролю над якими, на рівні системи слухових уявлень професійного вміння, голос співака стає некерованим.

На думку Г. Стулової: «вокально-слуховий самоконтроль – це вміння, яке дозволяє студенту контролювати свій спів на рівні відчуттів, відповідно до професійних вимог академічної школи сольного співу: чути і коригувати вокальні помилки і звуковидобування, розуміти сутність принципу єдності технічного та художнього в співі, відшукувати способи вирішення професійних завдань і активізувати самостійність у виконавській роботі над творами» [1].

У нашій статті ми розглядаємо вокально-слуховий самоконтроль як єдність базових компонентів (на рівні відчуттів): *слухових, м'язових, вібраційних і емоційних*, які обґрунтовують професійний спів. Основна дія самоконтролю, при цьому, виявляється в умовах об'єднання відчуттів,

відповідним професійним вокально-фонаційним навичкам, а відсутність будь-якого з базових компонентів призводить до неякісного звуку.

Недостатність координації між слухом та голосом призводить до некоординованих дій у фонаційному процесі, в якому задіяні: опора дихання, позиційність звучання, щопороджує реєстрову строкатість, детонацію голосу в співі тощо. Рівень сформованості навичок, які об'єднують базовий комплекс слухового самоконтролю у співацькому процесі, є ключовими у формуванні професійного координаційного вміння у співі. Отже, розглянемо кожен з важливих компонентів, які складають комплекс слухових навичок самоконтролю у процесі співацької діяльності. Відомі науковці, педагоги, методисти (Л. Дмитрієв [2], М. Донець-Тессейр [3], В. Морозов [4] та ін.), вважають, що головним контролером у співі є слух, і саме від нього залежить якість звучання голосу. Безумовно, це так, оскільки успіх співака залежить від добре розвиненого вокального слуху.

На думку В. Морозова: «Вокальний слух, це не тільки слух, а й складне музично-вокальне відчуття, засноване на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших різновидів відчуттів. Сутність вокального слуху не просто у сприйнятті, а в активному сприйнятті, осмисленій співучасті у процесі утворення звуку, точніше, в умінні усвідомити і відтворити принцип його утворення. Вокальний слух – основа таланту співака» [4, с. 83–84].

Необхідно зазначити, що на початковому етапі навчання студентів мистецьких факультетів у класі постановки голосу робота зв слухового самоконтролю ведеться у напрямку врівноваження координації м'язової активності та самоаналізу співацьких дій вокаліста-початківця. Високий педагогічний рівень викладача-вокаліста забезпечує студенту оцінний портал, завдяки якому відбувається накопичення осмисленості м'язово-фонаційної мобілізації студента, формується комплекс співацької зосередженості на процесі й результаті звуковедення. Педагогічна увага до того хто навчається,

а саме умінням уважно дослухатися до голосу студента, м'язово відчувати його недоліки, своєчасно звертати на них увагу, та знаходити індивідуальний шлях виправлення, координування забезпечує процес навчання аналітичною спрямованістю дій на шляху осмисленого співу. Педагогічна корекція у виправленні недоліків знаходиться у прямій залежності від ефективної взаємодії педагог-студент а швидкість засвоєння необхідних співацьких навичок – від слухово-м'язового самоконтролю.

Дослідниця та практикуючий педагог Н.Малишева віддає перевагу м'язовому самоконтролю, вважаючи, що без опори на м'язові відчуття – самоконтроль неможливий, на її думку, співак не досягне хороших результатів у процесі постановки голосу. Для того щоб удосконалити свої вміння володіти своїм голосом, співак повинен уміти правильно координувати діяльність усіх частин голосового апарату, що дозволить уникнути втоми і зайвої напруги в м'язах тощо. Найважливішим м'язовим відчуттям у співі є відчуття співацької опори, співацького дихання. Воно виникає тільки при правильній координації дихання, роботи гортані, легень, умінню вокаліста-початківця завбачливо розподіляти повітряну масу у відповідності до вокально-технічних завдань у фонаційному процесі.

Одним з найвідчутніших м'язових відчуттів у процесі співу є початок фонації та усвідомлення процесу задіяності власних голосових зв'язок у співацькій діяльності. У вокальній термінології це залучення має назву «атака звуку», оскільки воно передбачає подальше звучання голосу співака у вокальній фразі виконуваного твору. Традиційна класифікація різновидів атак звуку: тверда, м'яка, придихова. На думку деяких педагогів, співакові-початківцю необхідно навчитися користуватися твердою атакою, бо вона одразу формує опору звуку на диханні, проте у процесі голосотворення перевага придиховій атаці забезпечує уникнення перенапруження голосових зв'язок. Проблема самоаналізу за вокально-слуховими відчуттями співаючого студента охоплює слухові, м'язові та вібраційні відчуття. На думку вокальних

педагогів Д. Люша [6], Г. Стулової [1], ці відчуття особливо важливі для співака, оскільки саме вони впливають на тембр голосу, неповторність, унікальність, красу і яскравість тощо.

У багатьох співаків вібраційні відчуття є провідним вокальним відчуттям, розвиненими достатньо яскраво. На думку провідних науковців вібраційні відчуття є результатом складних акустичних явищ у голосовому апараті, і їх наявність говорить про правильну роботу системи резонаторів (грудних: трахея та бронхи та головних: ротова порожнина, носові, лобні доли, гайморові пазухи, глотка).

Отже, процес вокального навчання не може здійснюватися без педагогічної актуалізації вокально-слухового самоконтролю, що об'єднує слухові, м'язові і вібраційні відчуття у професійному співочому умінні. При цьому формування якості професійного співу багато в чому залежить від контролю за емоційним станом студента під час виконання.

Емоційна виразність співака є найяскравішою властивістю якісного виконання вокального твору. Нерідко за інтонацією, з якою студент виконує вокальний твір, можна судити про особистість виконавця його культуру, інтелект тощо. У пісенному вияві завжди проявлено ставлення студента до виконуваного твору, враховуючи вищезазначене необхідно забезпечувати студентів різноспрямованим емоційно-виразним репертуаром, завдяки якому емоційна палітра збагачується, розвивається інтонаційна варіативність тощо. Розглядаючи з цієї точки зору ступінь майстерності виконання, В. Морозов у своїй роботі «Емоційний слух людини» трактує поняття «емоційний слух», як: «здатність людини глибоко відчувати емоційні інтонації голосу артиста, а також уміння висловлювати ці почуття власним голосом» [4, с. 570]. Саме висловлювати через фарби власного голосу доносити тонкі нюанси музично-поетичного тексту вокального твору й лежить у площині активного самоконтроля студентів що навчаються у класі постановки голосу.

Адже спів – своєрідна форма вираження контрольованих емоцій, видатна українська співачка педагог Лілія Лобанова наголошувала на тому що співак повинен мати гаряче серце й холодну голову, тому досвідчений вокальний педагог з метою управління співацьким процесом звертає увагу на образ виконуваного вокального твору у зовнішніх виявах, тоді як постійно присутній самоаналіз врівноважує емоцію співаючого. Виконання романсів, арій, пісень завжди вимагає певної внутрішньої емоційної налаштованості, без якої неможлива правдива передача змісту вокального твору, слухачам. Однак, «безконтрольні» емоції початківців часто заважають вокально-технічній та виконавській роботі. Тому емоційність студента повинна підкорятися його волі, дисципліні, контролю, почуттю художньої міри у виконанні.

Окрім формування навичок вокально-слухового самоконтролю, з перших занять педагог навчає студента підпорядковувати хвилювання педагогічним завданням. Володіння навичками емоційного самоконтролю особливо потрібне для співака-початківця, оскільки його перші кроки на сцені завжди насичені хвилюванням і страхом. Він боїться забути текст, сфальшивити, зірватися на високій ноті тощо. У цьому випадку співак прагне показати себе, скласти позитивне враження, показати красу голосу. І саме така установка у багато разів загострює хвилювання. Зовсім по-іншому почувається виконавець, якого насамперед хвилюють творчі, виконавські завдання, тобто точне образне втілення, «розчинення» в музичному матеріалі.

На думку провідного науковця Г. Падалки зняття емоційної напруги, надмірного хвилювання у процесі публічного виступу цілком можливе за умови переключення уваги виконавця на зміст виконуваного твору, за умови зрозумілої самому виконавцю концепції твору. В результаті практичної співацької підготовки на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського ми виявили деякі дієві методи, прийоми, які сприяють розвиненій співацькій якості – слухового самоконтролю, який вважаємо удосконалюючим фактором фахової підготовки студентів. Даними методами та прийомами

послугуються викладачі на співацьких заняттях (вокального та вокально-хорового циклу підготовки), це: метод уявного проспівування (Музично-виконавське втілення в структурі виконавського процесу є матеріально-звуковою об'єктивацією ідеального уявлення про твір, яке сформувалося в результаті художнього осягнення. Як відмічають науковці (Н.Корихалова, В.Крицький, А.Малинковська, О.Островський та ін.), основними компонентами виконавського втілення є відбір засобів музично-виконавської виразності; пошук способів технічнодосконалого втілення; контроль відповідності засобів виконавської виразності художньому задуму. Відбір засобів виконавської виразності здійснюється виконавцем самостійно, адже засоби музичної виразності, що зафіксовані в нотному тексті, є предметом осягнення, а не втілення. Засоби музичної виразності містять лише деякі, переважно формально-текстові, орієнтири для виконання. Основним орієнтиром для відбору засобів виконавської виразності є художньо-образне уявлення про твір, що склалось у свідомості виконавця. Зіставлення художнього уявлення про твір з реальним звучанням виступає передумовою осмисленого контролю. Співвіднесення уявного та об'єктивованого виконавського продукту дозволяє контролювати як безпосередній виконавський процес за художніми й технічними параметрами, так і виконавський задум за ступенем повноти осягнення змістовної сутності твору. Ключовим художньо-аналітичним прийомом процесу виконавського втілення є контролюючо-коригуючий аналіз, що передбачає оцінку виконавського втілення за художніми й технічними критеріями; фіксацію та усунення неточностей і помилок; корекцію як безпосереднього виконавського процесу, так і уявного виконавського задуму нотного тексту до його безпосереднього виконання; дотримання спеціальних правил, які допомагають зняти зовнішні (фізичні) і внутрішні (психічні) голосові «затиски»; ведення «Щоденника самостійної вокальної роботи співака»; спів без музичного супроводу (a'cappella); спів вокальних вправ, вокалізів; оцінювання студентами один

одного; звукозапис власного виконання та подальший аналіз, звернення уваги на емоційну складову процесу самоконтроля у співацькій роботі тощо.

Процес навчання студентів мистецьких факультетів їх співацького удосконалення не може здійснюватися без педагогічної актуалізації слухового самоконтролю у співацькій роботі, що об'єднує слухові, м'язові і вібраційні емоційні відчуття. Навичка слухового самоконтролю повинна бути доведена до автоматизму, а це можливе лише при систематичній вокально-фонаційній роботі у класі постановки голосу задля співацького удосконалення кожного студента. На вокальних та вокально-хорових заняттях використовуються методи слухової уваги до осмисленого співу, які студенти відпрацьовують і в самостійній роботі над вокальними та вокально-хоровими творами. Закріплені, автоматизовані прийоми і способи слухового самоконтролю підтримуються самими студентами за умови вмотивованості до співацької роботи та якісного виконання поставлених педагогами учбових завдань. Окрім того, слуховий самоконтроль у співацькій роботі можливий лише за умови реального звучання співацького голосу. А якість сформованості слухового самоконтролю залежить від реальних перспектив розвитку кожного окремо взятого студента, зокрема, у передбаченні власних перспектив співацького вдосконалення, реалізації здобутих співацьких навичок у реальній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стулова Г. П. *Дидактические основы обучения пению: [учеб. пособие]* Галина Стулова; под ред. В. В. Мерцалова. – М.: МГПИ, 1988. – 68 с.
2. Дмитриев Л. Б. *Основы вокальной методики* / Леонид Борисович Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.
3. Донец-Тессейр М.Э. *Опыт воспитания сопрано* /М. Э. Донец-Тессейр // *Вопросы вокальной педагогики: [сб. статей]*. – М.: Музгиз, 1967. – № 3. – С. 120–133.
4. Морозов В. П. *Эмоциональный слух человека* /В. П. Морозов // *Эволюционная биохимия и физиология*. – 1985. – Т. 21. – С. 568–577.
5. Мальшева Н. М. *О работе певца над голосом* / Н. М. Мальшева // *Вопросы вокальной педагогики: [сб. статей]*. – М.: Музгиз, 1962. – № 1. – С. 50–76.
6. Люш Д. *Развиток і збереження співацького голосу* /Д.Люш. – К.: Музична Україна, 1988. – 145 с.

Т.І. Гризоглазова

кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХУДОЖНЬОГО ТА ТЕХНІЧНОГО АСПЕКТІВ У РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ПІАНІСТА

Поняття “фортепіанна техніка” здебільшого розуміють досить вузько, тобто як здатність до швидкої та вправної гри. Однак, такий погляд вкрай обмежений. Фортепіанна техніка піаніста – це оволодіння сумою засобів, вміннями і навичками гри на фортепіано, які слугують інструментарієм для художнього втілення музичних образів творів, досягнення необхідного художнього результату. ”Техніка - це туше, мистецтво аплікатури, педалі, знання загальних правил фразування, володіння великою виразною палітрою, яку піаніст може використовувати у відповідності зі стилем твору та його інтерпретуванням“, - стверджувала французька піаністка Маргарита Лонг [6, с. 4]. У процесі розвитку фортепіанної техніки учень має оволодіти широким спектром виконавських засобів: інтонуванням, туше, фразуванням, артикуляцією, педалізацією, виконавським метро-ритмом, динамікою, темпом, агогікою та ін., що дозволяють йому відтворювати зміст музичних творів.

Слід підкреслити, що будь-яка технічна робота має починатись з роботи над розумінням художнього змісту музичного твору. Г. Нейгауз підкреслював: “Чим ясніше те, що необхідно зробити, тим ясніше і те, як це зробити” [8, с. 96]. У роботі над музичним твором він радив, перш за все, шукати музично-слуховий образ, а потім рухові відчуття.

“Всі технічні прийоми народжуються із пошуків того чи іншого звукового образу. Найбільшу помилку здійснює той, хто відділяє техніку від

змісту музичного твору... Не можна відмежовувати прийоми виконання від тієї звучності, яку належить отримати..." [11, с. 378]. Виконавський задум, відповідний музичний образ спрямовують вектор технічної роботи у фортепіанному класі: педагог має постійно робити установку на виразність звучання, ставити завдання художнього порядку. "Поза музичним завданням техніка не може існувати" [5, с. 8]. Вона розцінюється як засіб виконання твору.

Звідси випливає, що стрижневим положенням сучасного фортепіанного навчання є принцип єдності художнього і технічного аспектів у розвитку виконавської техніки учня.

Є.Ліберман, визначаючи характер такого взаємозв'язку, стверджує: "Співвідношення музичних і технічних завдань у роботі піаніста, їх послідовність можна сформулювати таким чином: від розуміння музики до технічної роботи, а потім в процесі технічної роботи - до більш високого розуміння музики" [5, с. 10].

Саме виконавський задум спрямовує всю технічну роботу піаніста, а "техніка, яка стає самоціллю, не може слугувати мистецтву", - наголошував Й. Гофман [3, с. 34].

Безперечно, справжнього художнього результату неможливо досягти, якщо учень не володіє виконавською технікою. Фортепіанна техніка потребує спеціальної багаторічної роботи учня-піаніста, відповідної підготовки рухо-технічного апарату. Я.Мільштейн стверджував, що без оволодіння відповідними технічними навичками, причому досить міцного, ґрунтового оволодіння, нічого путнього неможливо досягнути: без техніки немає і не може бути фортепіанної гри.

Основними показниками розвитку виконавської техніки учня-піаніста є:

- контакт із клавіатурою. "Під контактом з клавіатурою слід розуміти відчуття безперервного зв'язку вільно керованої руки через кінчик пальця із

клавішею. Інакше кажучи, це уміння спрямувати вагу руки у клавішу, уміння використовувати вагу вільної руки“ [5, с. 17]. Контакт із клавіатурою змінюється залежно від фактури, характеру музики, темпу та ін.;

- гнучкість і пластичність технічного апарату;
- виконавська свобода, відчуття м'язової зручності виконання;
- економія вивірених, доцільних рухів під час виконавського процесу, завдяки якій досягається швидкість гри;
- технічна витривалість – уміння грати довго, точно та швидко;
- керованість технічним процесом;
- автоматизація піаністичних рухів;
- оволодіння сумою виконавських засобів (інтонуванням, артикуляцією, фразуванням, педалізацією, метро-ритмом, динамікою, агогікою та ін.), за допомогою яких учень може відтворити художньо-образний зміст музичних творів;
- свідоме осмислення виконавського процесу;
- слуховий самоконтроль виконання;
- тісний зв'язок слухової та рухової сфер, які підпорядковані художньо-образним уявленням;
- досягнення необхідного художнього результату виконання.

Важливим питанням розвитку фортепіанної техніки є виховання в учнів аплікатурних навичок, які мають бути підпорядковані принципам художньо-виконавської доцільності і фізичної зручності. Швидкість, чіткість, точність руху залежить від вдало продуманої раціональної аплікатури.

Фортепіанні технічні форми – гами, арпеджіо, подвійні ноти і акорди – мають типову аплікатуру та привчають до певної, усталеної аплікатури. Обов'язкове опанування нею має бути настільки міцним і глибоким, щоб, зустрівши в музичному творі ту чи іншу форму, пальці учня автоматично змогли зайняти потрібну позицію.

Для художньої техніки досить важливим є стильовий, жанровий аспект. У процесі розвитку фортепіанної техніки учня-піаніста педагог має підвести його до розуміння і свідомого використання засобів фортепіанного виконання (артикуляції, педалізації, темпу, звуковидобування та ін.), які характерні для певного жанру чи стилю.

Наприклад, фортепіанне мистецтво віденських класиків вимагає чіткості пальцевої техніки, вокальності пасажів, темпової єдності; романтиків – широкого діапазону звукової палітри, фразування великого масштабу, співочої манери гри тощо.

Оптимальному та успішному розвитку фортепіанної техніки учня-піаніста сприятиме оволодіння “технічними формулами”(Ф.Ліст), котрі дозволяють реалізувати художню інтерпретацію твору. У навчальному процесі засвоєння таких “технічних формул” відбувається у процесі роботи над вправами, гамовим комплексом та етюдами.

Отже, взаємозв'язок художнього і технічного аспектів становить сутність художньо-виконавської техніки піаніста, яка спрямована на художнє втілення музичних образів творів та досягнення необхідного художнього результату виконавської інтерпретації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика – XXI, 2007. – 192 с.
2. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой. — М.: Классика-XXI, 2003. — 148 с.
3. Лонг М. Фортепиано - школа упражнений. Л.: Музгиз, 1963.- С. 4.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. - М.: Музыка, 1982.— 240 с.
5. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка. 1975. 471 с.

І.Г. Коваленко

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

МЕТОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У загальній системі вищої педагогічної освіти вагоме місце посідає підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, загальноосвітня діяльність яких спрямована на формування загальної і художньої культури, що сприяє її гармонійному розвитку і є показником інтелектуального й духовного розвитку суспільства і держави. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законі України “Про вищу освіту” наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогів, формуванні їхніх професійних знань, умінь, навичок та професійно-особистісних якостей.

Одним з напрямків фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є хормейстерська, яка включає опанування хоровим співом, майстерністю хорового диригування, вміннями хорового аранжування та знаннями з теорії та методики хорового мистецтва. Найвищим проявом усвідомлення студентами необхідності використання знань та умінь з основних дисциплін хормейстерського циклу є успішне їх застосування на практиці, адже їх не можна ні засвоїти, ні зберегти поза діяльністю. Тому в процесі практичних занять із хорового диригування, хорового класу, практикумі роботи з хором увага акцентується не тільки на засвоєнні знань, а й на оволодінні студентами основними методичними вміннями. Проте зазначимо, що в ході хормейстерської підготовки ці методи ще не знаходять широкого втілення у практику. Нами було розроблено і впроваджено в навчальний процес ряд методів, керуючись, по-перше, необхідністю розвитку професійно-творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, по-друге, потребою впровадження нових методів і форм викладання, які б поєднували

основні функції навчання – інформативну, виховну, розвивальну. Засвоєння змісту навчального предмета здійснюється не тільки внаслідок передачі інформації, а й при використанні на заняттях активності студента, що безпосередньо впливає на формування його як особистості. Наведемо приклади деяких методів, які ми використовуємо на заняттях хорового класу та хорового диригування зі студентами - майбутніми вчителями музики.

Метод моделювання ситуацій репетиційної роботи з хором передбачає стимулювання студентів прагнення до роботи з хоровим колективом на основі емоційно-образної уяви стосовно конкретних ситуацій, які доведеться розв'язувати їм в майбутній хормейстерській діяльності. На практичних заняттях з хорового диригування студенти намагаються уявити рівень підготовки виконавців та стиль спілкування з хоровим колективом. Перед хоровою репетицією, коли студент виходить до хору в ролі керівника хорового колективу, ми проводимо з ним попереднє обговорення майбутньої репетиції з елементами відповідей на запитання, які вимагають активного спілкування з колективом. Наприклад, такі “А як Ви діятиме, якщо Ви як особистість, не сподобається учням або їм не до вподоби буде запропонований музичний матеріал?” або “Якщо Ви не отримаєте очікуваного сприйняття Ваших дій чи вимог, чи зможете Ви налагодити стосунки з хоровим колективом?” Більшість студентів замислюються над можливою (припустимою) “ситуацією невдач” і з цікавістю шукають шляхи вирішення, коли відповідають на ці запитання. Результативним та близьким до зазначеного вище використовується метод конкретних ситуацій репетиційної роботи, який дає змогу розглядати різноманітні погляди учасників на реальні ситуації, які виникають у процесі роботи з хоровим колективом.

У діяльності вчителя музичного мистецтва як хорового диригента вміння спілкуватися та комунікативна активність є важливою професійною якістю поряд зі спеціальними знаннями, вміннями та навичками. Комунікативність підвищує фахову компетентність вчителя музичного

мистецтва. Комунікативні якості студентів музично-педагогічного факультету виявляються і розвиваються тільки в процесі діяльності і спілкування, тому ми застосовували метод активізації комунікативного потенціалу майбутнього керівника хору. Сутність його полягає в застосуванні ефективних форм організації спілкування студентів із хоровим колективом. Використання зазначеного методу спрямовується на сумісне продукування нового оригінального бачення проблеми. Так, студентам пропонується віднайти та обґрунтувати власне бачення змістового наповнення різноманітних ситуацій, які можуть виникати під час міжособистісного спілкування між керівником хорового колективу та хором. Вони висловлюють власний погляд на подолання можливих конфліктних ситуацій, осмислюють важливість сформованості певних особистісних якостей керівника хорового колективу. Студенти відмічають, що запропоновані ситуації відображують регулятивний потенціал мотиваційної, емоційної, інтелектуальної сфер особистості.

На заняттях, де розглядається методика роботи з хором, успішно використовується ситуативно-рольовий ігровий метод. Його мета – підвищення ефективності засвоєння знань, здобутих у процесі теоретичного викладення матеріалу, а також для надбання практичного досвіду. Наприклад, учасників хорового колективу, як відомо, поділено на хорові партії. В ролі хорового диригента виступає по черзі кожен представник хорової партії. Ми пропонуємо зіграти роль хорового диригента студентам різного типу темпераменту (холерик, сангвінік, меланхолік, флегматик), виявляючи при цьому характерні для цього типу особистісні якості. В ході гри групи хору отримують завдання з метою обговорення образу диригента та певний час на виконання. У подальшій роботі обговорюється виконання завдання, оцінювання переконливості образу, обґрунтованість аналізу позитивних та негативних якостей особистості керівника хорового колективу для успішного здійснення хормейстерської діяльності, уміння коригувати та аналізувати прояв професійно-особистісних якостей хормейстера. Ми також застосовуємо

дидактичні, творчі та імітаційні ігри. Гра, допомагаючи усунути напруження учасників, використовується для діагностики та самодіагностики професійно-особистісних якостей, вона сприяє розкриттю творчих здібностей учасників гри. Ігрові методи активізують мислення та творчу уяву студентів, проте ми з'ясували й недоліки цього методу.

На практичних заняттях із хорового класу та практикумі роботи з хоровим колективом використовується метод групових дискусій. Учасники спільно обговорюють суперечливі питання, що дає змогу побачити проблему з двох сторін. Цей метод дозволяє обґрунтовувати свою думку та переконувати інших, сприяє виробленню вміння прислуховуватися до думки інших, рахуватися з їхніми поглядами. Переваги цього методу ми бачимо в активній передачі знань, активній взаємодії. Разом із тим, такий метод потребує великих затрат часу, крім того важко контролювати ситуацію, а іноді ці чинники приводять до відволікання від теми.

Мета методу творчої уяви полягає у розробленні ідеального образу диригента-хормейстера, реалістичного бачення того, яким може й хоче стати студент. Ідеальний образ не є етапом у досягненні досконалості. Це, скоріше ще один крок, стадія на шляху розвитку, який спрямовано на зміцнення або надання завершеної форми певному погано виявленому аспекту особистості, формування бажаної якості або сукупності якостей і виробленню більш ефективного напрямку діяльності. Отже, наведені методи, на нашу думку, оптимізують та сприяють більш ефективній хормейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника: Учеб. пособ. – М.: Ось, 2003. – 223 с.*
2. *Голик Г.Г. Психология диригентсько-хорової діяльності. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.*
3. *Коваленко І.Г. Методичні засади формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів: Навч. - метод. посіб. – К.: НПУ, 2006. – 54с.*

Тетяна Мартинюк

Доктор педагогічних наук, професор ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

НАУКОВА СПАДЩИНА МОЙСЕЯ БЕРЕГОВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Музична культура України минулого і сучасності – це неосяжний художній світ і велике надбання людства. Полінаціональна структура українського суспільства, неповторна мистецька спадщина кожного народу, втілені в ній ментальність і життєва мудрість багатьох поколінь, естетичні і моральні цінності та ідеали актуалізують проблему наукового вивчення художніх надбань усіх етносів нашої країни. Наукові розвідки в такому широкому культурному ареалі стануть методологічним підґрунтям для розробки новітніх методологічних підходів в галузі мистецької освіти.

В яскравому сузір'ї діячів української музичної культури вирізняється непересічна постать Мойсея Яковича Береговського – музикознавця і фольклориста, кандидата мистецтвознавства (1892-1961 рр.). Йому належать ґрунтовні праці щодо розвитку єврейського фольклору на теренах України, Білорусії та Польщі.

Широкий гуманітарний світогляд, ґрунтовна музична освіченість, винятковий талант дослідника, невтомна працелюбність, витончена інтелігентність і висока культура – ті риси, які були притаманні видатному вченому. Особистість Мойсея Береговського є багатогранною. В 1920 році він закінчив Київську консерваторію (клас композиції Б. Яворського, віолончелі – Ф. Мулєрта), в 1922 – 1924 роках – навчався в Петроградській консерваторії (клас композиції М. Штейнберга). Така всебічна музична освіта визначила високий теоретичний рівень наукових розвідок вченого на теренах музичної фольклористики.

Наукове вивчення Мойсеєм Береговським єврейського музичного фольклору передбачало виявлення його специфічних ознак, соціокультурних

чинників функціонування в суспільстві, контекстуальних зв'язків з музичною культурою інших народів, передусім українського народу.

Дослідження Мойсея Береговського, особливо в довоєнний період охоплювали не лише єврейський, а й український музичний фольклор. В окремих своїх рисах, як зазначав вчений, він виявляє помітну інтонаційну спорідненість. Схожі ознаки простежуються також в змісті літературного першоджерела. Було встановлено, що велика кількість текстів єврейських народних пісень є перекладами, або переробкою українських. При цьому самобутня образно-емоційна палітра українських і єврейських народних пісень окреслюється досить виразно. В надзвичайно ґрунтовній статті «М.Я. Береговський – дослідник музичного фольклору євреїв України» відомий вчений Олександр Макаренко розкриває стилістику єврейських пісень і зазначає, що «Музична мова розвивалася відповідно строфічній будові вербального тексту, відбиваючи особливості єврейського музичного мислення» [3, С.105]

Наукова праця Мойсея Береговського розпочалася у 1928 році в руслі етномузикологічної школи Климента Квітки. Саме в цей час він почав працювати в музичній комісії при кафедрі єврейської культури ВУАН. Наукові дослідження здійснювалися під орудою керівника Кабінету музичної етнографії Климента Квітки. Робота в різних інституціях АН УРСР продовжувалася до 1949 року; одночасно в період 1937 – 1941 роки, 1944 – 1948 роки вчений працював завідувачем Кабінету народної творчості і викладачем Київської консерваторії. Надзвичайною глибиною вирізнявся його лекційний курс музичного фольклору на історико-теоретичному факультеті. Як зазначає Олена Мурзина «...пріоритет у його лекціях належав теоретичним проблемам фольклору і, в першу чергу, ладовим системам народної музики» [1, С.254]. Головною працею Мойсея Береговського стала п'ятитомна антологія «Єврейський музичний фольклор». Концепція систематизованого опрацювання єврейських музичних записів і послідовність їх видання

ймовірно склалися у вченого на початку 40-х років минулого століття. Вона набула такого вигляду:

Том 1. Робітничі і революційні пісні. Пісні про рекрутчину і війну.

Том 2. Пісні про кохання і сімейно-побутові пісні.

Том 3. Єврейська народна інструментальна музика.

Том 4. Єврейські народні наспіви без слів.

Том 5. Єврейські народні музично-театральні вистави.

Науковий доробок Мойсея Береговського у його повному обсязі упродовж багатьох років не був відомий сучасникам. За життя вченого вийшов у 1934 році лише перший том, через рік після його смерті побачив світ другий том (1962 рік). Третій том був опублікований в 1987 році зі значними скороченнями. Справжньою культурною подією стало видання четвертого тому (1999 рік), а також п'ятого тому (2001 рік) наукової праці вченого. Підготовку цих видань до друку здійснила доктор філологічних наук Еда Мойсеївна Береговська – дочка М.Я. Береговського. Вона написала також розлогі статті, в яких розкривається особистість, життєвий шлях і науковий доробок вченого.

Наукова праця М.Я. Береговського «Еврейские народные напевы без слов» (Вступ. ст. М. Гольдина, Э. М. Береговской. – М.: Композитор, 1999. – 184 с.) містить ту частину окремого шару музичної творчості, який вирізняється самобутніми ознаками, що кореняться в особливостях світобачення єврейської спільноти. Виникнення наспівів без слів («нігунім») пов'язане із релігійною заборонаю грати в суботу на музичних інструментах. Жанрова палітра наспівів без слів є досить розмаїтою. Співставлення цих наспівів з суто інструментальною музикою дозволяє найбільш повно досягнути музичну творчість єврейського народу не пов'язану зі словом.

Надзвичайною змістовною наповненістю вирізняється наукова праця М. Береговського «Пуримшпили. Еврейские народные музыкально-театральные представления» (Подготов. текстов и вступ. ст. Э. М. Береговской. – Киев: Дух

і Літера, 2001. – 648 с.). Цей том містить дев'ятнадцять варіантів шести п'єс, їхню текстову і музичну частину. Всебічним і ґрунтовним є зроблений вченим аналіз єврейського народного театру, розкриття його витоків та основних етапів розвитку, своєрідності поезики і музичної мови, а також форм побутування. В книзі висловлюється низка цінних думок щодо контекстуальних зв'язків єврейського народного театрального мистецтва з традиціями театральної культури Західної Європи XV – XVI століть, передусім Німеччини. Саме вони були тим підґрунтям, на якому виріс єврейський народний театр.

«Палко закоханий в єврейську культуру Мойсей Береговський бачив в ній частину культури загальнолюдської, а свою місію убачав в тому, щоб спасти від забуття і зникнення те, що єврейський народ створював віками і що має – в цьому він був твердо переконаний – невмирущу цінність» [2].

Подвижницька багатолітня праця Мойсея Береговського на теренах музичної фольклористики стала вагомим надбанням наукової думки. Зібраний і опрацьований ним музичний фольклор єврейського народу є унікальним за своїм обсягом, художньою цінністю, жанровим і стильовим розмаїттям. Зроблений вченим порівняльний аналіз музичного фольклору різних народів поглиблює наші уявлення стосовно цього художнього феномена. Науковий доробок Мойсея Береговського набуває значення важливого методологічного джерела для змістовного наповнення сучасної мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського / Авт.-упоряд.: А.П. Лащенко та ін. – К.: Муз. Україна, 2004. – 560 с.*
- 2. Береговський М. «Пуримштили. Еврейские народные музыкально-театральные представления» / Подготов. текстов и вступ. ст. Э.М. Береговской. – Киев: Дух і Літера, 2001. – 648 с.*
- 3. Макаренко О.Г. М.Я. Береговський – дослідник музичного фольклору євреїв України / О.Макаренко // Нариси з історії етномузичної культури Півдня України. Навч. посібник. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – С. 103-109.*

В.В. Гаснюк

магістрант факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ

Серед основних завдань системи вищої освіти важливе місце займає посилення фундаментальної освіти і наближення навчального процесу до дослідницької та практичної професійної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва, зокрема викладачів вокалу. Переконані, що студент, який бездоганно володіє всіма аспектами вокально-виконавської діяльності, не стане, по суті, викладачем, якщо не буде вміти навчити, не оволодіє технологіями, що сприятимуть процесу навчання й виховання.

Якісний зміст професійної освіти майбутнього викладача виявляється у сформованій методичній культурі, яка визначає той напрямок професійної діяльності, завдяки якому відбувається не лише становлення, а й подальший саморозвиток викладача-професіонала. Аналіз досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання означеної проблеми засвідчив, що більшість авторів методичну культуру педагога розуміють як компонент його професійно-педагогічної культури, що забезпечує можливість викладання конкретної дисципліни відповідно до знання методики (М. Гільмуллін, Т. Ковтунова, Р. Мильруд, І. Новик); ряд дослідників з методичною культурою педагога співвідносять ефективне виконання професійно-педагогічної діяльності в цілому (Т. Таранова, Н. Нікуліна); визначення методичної культури як інтегративної якості педагога, що характеризує його здатність до методичної діяльності, запропоновано у працях Т. Бережної, Т. Гущиної, Л. Плеханової та ін.

Мета статті – представити компонентну структуру методичної культури студентів-магістрантів – майбутніх викладачів вокалу.

Аналіз наукових джерел щодо сутності методичної культури викладача дозволяє стверджувати, що вона є інтегративним особистісним утворенням, яке уявляє собою діалектичну єдність ціннісного відношення до вітчизняного й зарубіжного досвіду вокально-педагогічної діяльності, компетентності у галузі теорії і методики викладання вокалу, вокально-виконавської майстерності та спроможності творчої самореалізації у вокально-педагогічній діяльності. Означене інтегрально-особистісне утворення характеризує способи діяльності студентів-магістрантів на основі засвоєних теоретичних знань, сформованих умінь й досвіду методичної діяльності для адекватної самореалізації у майбутній професійній діяльності. Тобто, майбутні викладачі вокалу зі сформованою методичною культурою мають виявляти готовність вирішувати вокально-виконавські й вокально-педагогічні завдання, створювати конструктивні взаємовідносини у навчально-виховному середовищі.

Доцільним вважаємо зазначити й те, що термін «сформована» може отримати закінчену форму дії лише на певний період професійної діяльності викладача, оскільки педагогічні технології постійно оновлюються і, відповідно, змінюються критерії рівнів їх осягнення і оволодіння.

Для глибшого розуміння сутності методичної культури студентів-магістрантів, майбутніх викладачів вокалу, необхідно здійснити структурно-змістовий аналіз означеного утворення, визначивши його структурні компоненти проаналізувавши їх зміст.

Ознайомившись з існуючими моделями методичної культури (М. Гуляєва [1], Н. Нікула [2]), ми спробували поєднати опрацьовану інформацію з власною науковою позицією. В результаті такого синтезу було розроблено структуру методичної культури студентів-магістрантів (майбутніх викладачів вокалу) в умовах університетської освіти, яка містить чотири структурних компоненти. Серед них такі: мотиваційно-потребовий, когнітивний,

технологічний та контрольнo-коригуючий. Кожен з цих компонентів вміщує декілька змістових елементів. Розглянемо детальніше кожен із них:

Мотиваційно-потребовий компонент методичної культури студентів-магістрантів передбачає наявність у студентів потреб, які зумовлюють певні інтереси, бажання, обумовлюють конкретну мету розвитку стійких цінностей майбутніх викладачів вокалу (розвиток себе як фахівця, потреба у постійному самовдосконаленні, прагнення до самореалізації, самоактуалізації, прагнення до ідентичності, до пізнання себе і світу загалом).

Основою будь-якої діяльності є мотивація, тому вважаємо, що означений компонент є базою формування методичної культури студентів-магістрантів. Мотиваційно-потребовий компонент методичної культури студентів-магістрантів відображає все багатство установок особистості, які забезпечують музично-педагогічну діяльність: прагнення до досягнення вокально-виконавської і вокально-педагогічної майстерності, інтерес до виконавської та викладацької діяльності, потреба в самоактуалізації.

Отже, в основі мотиваційно-потребового компоненту лежить усвідомлення значущості вокально-виконавської і вокально-педагогічної діяльності майбутнього викладача, прагнення розвиватись особистісно та фахово в галузі мистецької освіти.

Когнітивний компонент методичної культури студентів-магістрантів визначається необхідністю накопичення системних знань з галузі мистецької освіти, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності майбутнього викладача вокалу. Означений компонент методичної культури студента-магістранта відображає сукупність уявлень про майбутню вокально-педагогічну діяльність та виявляється у спроможності сприймати, осмислювати, відтворювати та використовувати необхідну інформацію для вирішення різних практичних завдань з фаху. Цілісність та своєрідна синкретичність майбутньої діяльності за фахом вимагає засвоєння студентами-магістрантами достатньо широкого кола професійних знань,

умінь та навичок. Ядром когнітивного компоненту є: психолого-педагогічні знання, фахові знання, методичні знання.

Технологічний компонент методичної культури студентів-магістрантів містить у собі методи, форми та прийоми традиційних та інноваційних технологій вокально-педагогічної діяльності. Складовими технологічного компоненту методичної культури є наступні елементи: уміння добору доцільного навчально-художнього репертуару, здатність до вокально-педагогічної інтерпретації музичних творів, вміння виконавського аналізу вокального твору.

Зміст **контрольно-коригуючого компоненту** методичної культури студентів-магістрантів також складається з декількох елементів: здатність до самоаналізу та адекватної самооцінки результатів діяльності, готовність до самовдосконалення. Означений компонент виконує функції порівняння та коректування вокально-педагогічних дій. Студенти-магістранти мають можливість оцінити результати власної діяльності, осмислити здобутий досвід методичної роботи викладача вокалу.

Отже, враховуючи змістові напрями формування методичної культури студентів-магістрантів – майбутніх викладачів вокалу, що відбувається в умовах університетської освіти, структуру його утворює єдність функціональних компонентів, які сприятимуть адекватній самореалізації у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуляева М.А. *Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /Марина Анатольевна Гуляева. – Кемерово, 2014. – 23 с. – Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/601139/a#?page=23>*

2. Нікула Н.В. *Модель формування методичної культури студентів-педагогів: автореф. дис. канд.пед.наук : спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Наталія Вікторівна Нікула / – Київ, 2018. – 20 с.*

І.М. Лавриш

кандидат педагогічних наук, директор Будинку дитячої творчості
Деснянського району міста Києва

СЦЕНІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК МИСТЕЦТВО СЛОВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ-СТУДІЇ

Мовна культура у житті, у літературних творах і у сценічній мові є однаково важливими. Культурна людина чітко і правильно висловлює думки, виражає почуття. Художня література, театральне мистецтво були, є й будуть активним джерелом збагачення національної культури. Активно впливає на естетичне виховання дітей художня самодіяльність, зокрема дитячі музичні театри-студії, народні, фольклорні театри, драматичні колективи, гуртки художнього читання тощо. Виразність і дієвість сценічного мовлення на сцені потребують значних зусиль. Потрібні артистична обдарованість, серйозна праця над собою і над художніми творами, призначеними для виконання на сцені.

Мова функціонує на сцені в двох виявах: як художня мова музично - драматичних творів і як літературний монолог актора - оповідача на концертній естраді. Сценічне мовлення органічно поєднує виражальні засоби писемної мови й усної словесної дії. Людська мова є мовою звуковою. Діалоги і монологи персонажів драматичних творів, пряма мова персонажів у творах епічних та ліричних - це писемне відтворення усної розмовної мови. Виразно звучить в уявленні читача і авторська мова літературних художніх творів.

Однак писемне слово тільки тоді стає на сцені живим і дієвим, коли сприймається слухачами не як цитування наперед зафіксованого тексту, а як схвильована словесна дія, притаманна усному мовленню.

Застосування сценічного мовлення в процесі роботи над музичним (вокальним) твором відкриває перед підлітками звукову сторону мови,

демонструючи майстерність автора тексту, дає змогу зрозуміти зв'язок інтонації та синтаксичної структури, підвищує культуру мовлення взагалі.

Велике значення методики розвитку „дару мовлення” приділяв К. Ушинський. Він розрізняв два види сценічного мовлення: одне присвячене лише логічному розвитку, друге - плавному, витонченому. Крім індивідуальних занять педагог рекомендував хорові, групові заняття. Він вважав, якщо вчитель не вміє співати, то б нехай привчить учнів проговорювати разом які - небуть молитви, вірші, приказки: це може замінити частково спів як засіб, що позитивно вплине на вихованців. Хорова декламація поєднує читання з музикою, що є літературно-музичним декламаційним мистецтвом, яке побудоване на принципах поліфонії. Щоб донести його до глядачів, слухачів виконавцеві треба правдиво відтворити в собі і виявити в сценічній словесній дії живе звучання мови, потенційно закладене в писемному тексті.

Сценічне мовлення може мати діалогічну і монологічну форму. Між способом мовлення та в монологі є істотні відмінності, але їхня внутрішня основа є однаковою. Це - функції живої мови, як знаряддя мислення між людьми. В монологі говорить лише один, а інші слухають. Проте слухачі активно реагують на почуте. Якщо ж слова не доходять до свідомості й серця слухачів, то контакт рветься, бо внутрішній зміст почутого не зацікавив, не привернув уваги і ні кого не схвилював.

Сценічне мовлення впливає на слухачів насамперед правдою думок і щирістю переживань. Як писав П. Тичина, «в артиста одно лиш призначення - бути щирим, правдивим у природності».

З точки зору сучасних драматургів, а ні акторське читання, а ні читання авторами своїх творів не може бути ідеальним: музичність віршів, монологів має доходити до слухачів, при чому не замінюючи зміст і образність твору. Вчені-дослідники Ю. Озаровський, В. Шереметіївський, Я. Роткович, Є. Балабанович, В. Артболевський, В. Завадська-Пономаренко, В. Іванишин, І.

Ющук та інші характеризують сценічне мовлення як творчість, успіх якого залежить від правильно обраного репертуару. Щоб звукове втілення тексту стало творчим, керівник має здійснити музично-декламаційний аналіз твору. Тоді у декламаційному виконанні зберігаються головні музичні елементи. Всі голосові звуки мови являють собою періодичні зміни тону за висотою, силою і довжиною. Паузи, які надають мові певної ритміки, пов'язані музичним відношенням із мелодією, початком гармонії і тембральними оздобленнями. Розрізняють музику думки, (логічна мелодія) і музику почуттів, до яких належить тембр. Емоційно-образна виразність сценічного мовлення доступна за умови систематичних занять у музичному театрі-студії.

Виховне значення для діяльності музичного театру-студії має правильно підібраний репертуар. При доборі репертуару слід враховувати психологічні і фізіологічні особливості вихованців. Твори повинні мати цікавий, зрозумілий зміст, посильний для виконання, що потребує певної вокальної, художньої майстерності. Так, підліткам можна виконувати великі за обсягом твори, які потребують сильного голосового нарушення, психічного навантаження. Слід враховувати, що підліткам близькі мелодійні твори з поетичним текстом, ліричними вокальними номерами, які наділені мрійливістю, загадковістю, фантазією та легким гумором. При цьому треба враховувати виконавські дані підлітків (темперамент, силу і тембр голосу), внутрішні потенційні можливості. Твори можуть бути актуальними за часом.

У роботі над репертуаром доводиться зустрічатися також із проблемою темпу мови. Під час читання на сцені ритм мови, як і її темп буває різним. Підліток повинен уміти говорити однаково легко в різних темпах (повільно, швидко) залежно від завдань, поставлених автором та змістом виконуваного твору, непомітно переходити від одного темпу мовлення до іншого, якщо цього потребує текст. Процес читання при цьому має відбуватися без напруження, природно і просто. Такої сценічної майстерності підлітки досягають шляхом тренувань над голосом та мовою.

Робота над голосом. Голос утворюється внаслідок роботи голосових зв'язок і дихання. Він наділений цінними властивостями: природними (сила, висота, тембр, діапазон) і набутими (темп, політ, звучність). Заняття з розвитку голосу тісно пов'язані з диханням і проводяться одночасно з дихальними вправами. У вправах, крім зміни кількості слів і рядків, можна змінювати темп мови і силу голосу.

Ці вправи, багаторазово повторювані підлітками, повинні поступово виробити вміння швидко брати дихання перед текстом у тій кількості, яка може знадобитися для нього, не переповнюючи повітрям легені, а також випускати його не зразу, а ощадливо, щоб не залишатися без повітря до того моменту, коли по ходу тексту його можна буде добрати або зробити повний вдих. Вміння керувати своїм диханням важливе не лише для найкращого його використання в мові, воно безпосередньо впливає на звук, на його рівність, плавність, чистоту. Вправи на розвиток сили голосу і діапазону, темпу, необхідно проробляти дуже обережно, враховуючи індивідуальні дані і вікові особливості вихованців. Велике значення має звучання голосу в регістрах діапазону (низькому, середньому, високому). Сила голосу регулюється довільно. Вона залежить в основному від напруження мовного апарату і від сили видиху повітря. Тембр є природнім звуковим забарвленням голосу. Висота - це його тональні можливості, які залежать від частоти коливання голосових зв'язок. Діапазон - межа голосу - (від найнижчих до найвищих тонів звучання); змінюється як із віком, так і в процесі тренування. Темп - швидкість читання і мовлення. Кожна людина має відповідний темпоритм усного мовлення, який переноситься в музичне або поетичне виконання творів. Політ голосу - здатність забезпечувати сприймання в будь-якому кінці приміщення.

Особливої уваги потребує вироблення навичок володіння силою голосу, діапазоном темпом. Під час проведення вправ необхідно обов'язково стежити за диханням.

ВПРАВИ.

Прочитайте такий текст.

Пливе човен, води повен.

Та все хлюп - хлюп - хлюп - хлюп !

Іде козак до дівчини

Та все тюп - тюп - тюп - тюп!

Пливе човен, води повен.

Та й накрився лубом...

Ой, не хвастай, козаченьку,

Кучерявим чубом.

(нар.пісня "Пливе човен").

1. Читати слід з наростанням голосу до останнього рядка (прийом сходинки). Голос посилюється відносно попереднього рядка до тієї межі, де не відчувається напруження, крик.

Повторіть цю вправу, починаючи з найсильнішого звучання до найслабшого, але чутного для слухачів. Перед посиленням голосу слід добирати повітря.

Читаючи текст, посилюйте голос у межах одного рядка, утримуючи його звучання на одній висоті. Змінюйте одночасно силу і висоту в кожному рядку в межах однієї строфи.

Прочитайте одну строфу сильним голосом у нижньому регістрі, а другу * з меншою силою у середньому регістрі. Використайте текст для розширення діапазону. Визначіть найзручніший для голосу регістр висоти.

Від цього рівня висоти рухайтесь вгору і вниз, стежачи за плавним переходом від однієї висоти до другої. Зверніть увагу на роботу мовного апарату, правильно і чітко вимовляйте голосні й приголосні звуки. Наступний текст слід читати на різних висотах. "Райдуга в полі півнеба схиля до колосків, до пшеничної ниви. І голубіє у росах земля після дощу - благодатної зливи".

(В. Грінчак "Земля моя")

Використайте ще одну фразу: "Чи є що нам в житті миліше за рідні ниви і сади?"

Наберіть повітря і, починаючи з низької ноти, підвищуйте звучання кожного слова (ніби йдучи сходами). Голос тримайте в середньому регістрі (зручному для вас). Мета - пройти свій діапазон, добирати повітря лише перед початком повторення фрази. Голос не напружуйте.

Подумайте і скажіть: Чи впливає темп читання на уявлення та характер дії наступного вірша?

Над шляхом Явдошка шукала волошки.

Явдошко, волошки шукати облиш!

Над шляхом знайдеш ти один лиш спориш (Я. Бойко „ Явдошка і волошки”).

Пропонуємо наступний текстовий матеріал для перевірки набутих вмінь із регулювання власного дихання.

Віє вітер з-під воріт, у воротах сірий кіт.

Вітер сірому котові чеше вусики шовкові.

Ясне сонце виплива, котик спинку пригріва.

Кіт воркоче, кіт муркоче, ніби щось сказати хоче (М. Рильський «Вітер віє з-під воріт»).

Опрацювання техніки мови. Окремі розділи техніки мови - дихання, дикція, орфоепія слід опрацьовувати не послідовно одну після другої, а одночасно, тобто на кожному занятті. Починати заняття з техніки мови слід із постановки дихання, а не дикції, щоб діти не закріплювали властивості неправильної навички дихання і напрямку звука, через що дихальний і голосовий апарати швидко стомлюються. Теоретичні відомості про процес дихання подаються гуртківцям у мінімальному обсязі і залежно від віку. Але керівник має добиватися, щоб усі вони без винятку, знали, як відбувається процес дихання найбільш придатний для читця.

Гуртківці повинні засвоїти правило: перш ніж почати говорити, треба взяти дихання. Правильно дихати - це вміти користуватися всіма м'язами дихального апарату, щоб розширення легенів, яке веде за собою наповнення їх повітрям, змушувало працювати м'язи діафрагми. Вона дає змогу не лише утримувати повітря, набране в легені, а й раціонально його використовувати. Лише за такої умови можна розраховувати на підкорення дихання процесу мовлення. Процес дихання у кожного дещо різняться: він залежить від напруження голосу, тривалості пауз, темпу читання, музичної системи твору і навіть від психофізичного стану читця. Повітря набирають у перервах між словами й фразами без напруження і шуму. Правильно організоване тренування дихання сприяє нормальному перебігу життєвих процесів організму, знімає втому (як загальну, так і апарату мовлення), розвиває його.

Основний принцип розвитку дихання - це поступове збільшення кількості слів або рядків, вимовлених на одному видиху. Керівник має простежити, щоб видих у гуртківця був тривалим, плавним і легким. У разі, коли дихання невистає, слід користуватися частковим "добиранням" повітря, тобто, вимовивши певну кількість слів, зробити, користуючись підрядковою або логічною паузою, короткий або добре відомий гуртківцю рух діафрагми під час вдиху, і продовжувати текст на добраному повітрі.

ВПРАВИ.

Сядьте вільно, ноги поставте перпендикулярно до сидіння, спину тримайте рівно, але не напружено. Перевірте, чи вільно себе почуваете. Зробіть активний видих п-ф-ф-ф-ф. При видиху повітря "не вистрілюйте", а ніби проціжуйте його крізь зуби. Не видихайте до внутрішнього напруження, а якщо повітря не вистачає, то спокійно беріть його через ніс. Вправу повторіть 5-6 разів. Якщо відчуєте напруження дихання чи посилення тиску, припиніть вправу. Вимовте кілька разів підряд проривні приголосні к-г к-г к-г... Потім повільно вимовляйте приголосні а-с-о. Зосередьте увагу на роботі мускулатури ротової порожнини. Повторіть 5-6 разів. Сядьте. Зробіть швидкий

вдих носом, після секундної паузи швидко видихніть через губи трубочкою, ніби хочете загасити свічку, яка стоїть близько. Повторіть вправу 3-4 рази. Повторіть вправу, але свічку умовно поставте на протилежний кінець стола. Постежте, як працює мускулатура живота і рота. Станьте прямо. Не опускайте плечі. Покладіть руку на нижню частину ребер, щоб великий палець був спереду, а чотири - на ребрах. Зробіть видих, потім - вдих через ніс. На секунду затримайте стан вдиху і починайте видих. Повторіть вправу 4-5 разів. Після того, як гуртківці відчують себе вільно під час виконання зазначених вище вправ, можна перейти до складніших. Станьте прямо, уявіть собі, що ви у весняному садку. Ви близько підійшли до гілки вишні і вдихнули запах цвіту. Після вдиху ви ніби затримуєте в собі цей запах (зробити паузу) і видихаєте повільно, щоб довше зберегти пахощі цвіту.

Аналогічну вправу можна робити і на звичайний рахунок: один - два... Але стежте, щоб заданий рахунок ішов, як звучання фрази. Рахунок у кожного гуртківця може бути різним, залежно від розвитку і активності роботи дихального апарату. Поступово слід переходити до вправ, де в діяльніс ключено слова, тексти, прислів'я, приказки. Можна ввести уявно- самому для себе втішатися мовою, а й дати змогу присутнім уловити й зрозуміти те, що заслуговує на увагу: непомітно вкласти слова та інтонацію у вуха слухачів. Погана мова створює непорозуміння одне за одним, їх набирається стільки, що вони затуманюють зміст. Навчання підлітків сценічного мовлення визначається характером музично - літературних творів, рівнем розвитку театру-студії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Система естетического воспитания школьников /Под ред. С.А. Герасимова. – М.: Пед-ка, 1998.

У Цзяньцінь

аспірантка кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства,
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П.Драгоманова

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTI УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Закони України „Про освіту” головною її метою визначають гуманізацію освіти, формування творчої, активної, самостійної особистості, яка прагне до саморозвитку, самовдосконалення. У динамічному і складному світі для діяльності людини важлива не стільки сума знань, скільки вміння самому здобувати знання й користуватися ними. Сьогодні потреба суспільства в освічених людях, здатних швидко орієнтуватися в нових умовах, мислити самостійно є актуальною.

Найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють самостійно навчатися впродовж життя, критично мислити, самостійно визначати цілі та досягати їх, тобто самостійно розвиватися. У цьому контексті музична освіта має перетворитися на розвивальне середовище, в якому учні набувають необхідних умінь самостійної роботи, яка є основою розвитку самостійного музичного мислення, пізнання, творчої активності, самовдосконалення та самореалізації.

В працях фахівців у галузі теорії і методики фортепіанного навчання О.Д.Алексєєва, Л.Г.Арчажнікової, Л.А. Баренбойма, Т.Л. Беркман, Т.Н.Воронової, Р.Н. Гржибовської, А.Г. Каузової, І.Любомудрової, Б.О.Міліча, С.І.Савшинського, Г.М. Ципіна, В.Д.Шульгіної, А.П.Щапова

наголошувалось на необхідності самостійного підходу в процесі навчально-виконавської діяльності учня-піаніста.

Критерії та показники сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання покликані якомога повніше відобразити їхні найсуттєвіші ознаки, правильно визначати рівень сформованості. З урахуванням вищезазначеного, нами було визначено такі критерії та показники сформованості даного феномена: мотиваційно-емоційний, пізнавально-операційний, діяльнісно-творчий.

Мотиваційно-емоційний – характеризує рівень мотиваційної спрямованості та міру зацікавленості самостійною роботою. Показниками даного критерію є: інтерес до фортепіанного навчання та зацікавленість фортепіанним мистецтвом; усвідомлення необхідності самостійної роботи у процесі навчально-виконавської діяльності; міра отримання емоційного задоволення від фортепіанного виконання.

Пізнавально-операційний - відображає ступінь самостійної пізнавально-пошукової активності учнів. Його показниками є:

- володіння вміннями пізнавальної діяльності;
- готовність виконувати самостійні навчально-пошукові дії;
- самостійність музичного мислення.

Діяльнісно-творчий - характеризує міру самостійно-творчої спрямованості навчально-виконавської діяльності підлітків. Показниками даного критерію вважаємо: художньо-виконавська активність; самостійно-творча ініціативність; вміння застосовувати набуті знання та навички у нових навчально-виконавських ситуаціях.

На основі даних критеріїв ми визначили три рівні сформованості умінь самостійної роботи підлітків: високий, середній та низький.

Високий рівень характеризується: стійким інтересом до фортепіанного навчання, бажанням оволодіти самостійною роботою, самостійністю пізнання, готовністю до самостійно-пошукової роботи, прагненням обирати та

виконувати завдання, які потребують аналізу та відкриття нових способів розв'язання навчальних проблем, вміннями застосовувати набуті знання та навички у нових ситуаціях фортепіанного виконання.

Середній рівень характеризується наявністю нестійкої мотивації та інтересу до самостійної діяльності у процесі фортепіанної підготовки, середнім рівнем пізнавальної активності, стихійним прагненням до самостійної пошукової діяльності, формальним використанням попередніх знань у нових навчальних ситуаціях, виконанням завдань частково-пошукового типу. Учні цього рівня частково прагнуть до самостійно-творчої діяльності.

Низький рівень характеризується наявністю слабкої мотивації та низьким інтересом до самостійної роботи. Представники цієї групи не виявляють прагнення до самостійної пошукової діяльності, виконують навчальну діяльність за зразком, не вміють застосовувати набуті знання та уміння в нових навчально-виконавських ситуаціях, з-поміж інших учнів відрізняються пасивністю до самостійно-творчої діяльності.

Отже, окреслені у дослідженні критерії, показники та рівні дозволяють комплексно оцінити сформованість умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, визначити стан та динаміку формування означених умінь учнів підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49 – 51.*
- 2. Бухлова Н.В. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої діяльності учнів. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. –с. 19 – 21, 107 -121*
- 3. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. – 2005. - №1. - С. 49 – 51.*

Н.Л. Горбатенко

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія
Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗІ ШКОЛЯРАМИ

У процесі вокально-ансамблевої роботи вчителя музичного мистецтва зі школярами необхідно формувати вокально-виконавський досвід, який забезпечить оптимізацію цього виду виконавської діяльності. Методичне забезпечення формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до ансамблевої роботи з учнями включає групу методів, які доцільно використовувати в цій роботі. Серед найважливіших слід визначити методи: стимулювання інтересу до вокально-виконавської діяльності, створення ситуації успіху на основі впровадження новизни вокального матеріалу, створення відчуття задоволення від результатів навчання.

Домінантою методу стимулювання інтересу до виконавської діяльності є поступовий розвиток виконавських компетенцій, набуття методичних та мистецьких знань. Тому, формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як безперервний процес виконавського саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення. Джерелом виконавського саморозвитку більшість педагогів вважає творчу самостійність.

Метод створення ситуації успіху дає можливість захопити, підвищити інтерес студентів до вокально-виконавського мистецтва, усвідомити важливість виконавського досвіду у досягненні професійного успіху. Засобами педагогічного впливу можуть бути: підготовчі етапи творчого спрямування, вибір вокального матеріалу з репертуарного списку; творчі заняття (ділові та рольові ігри, дискусії, круглі столи, співбесіди, ситуації

успіху); аналіз вокально-виконавського досвіду провідних співаків світового рівня; публічна виконавська діяльність студентів (фестивалі, конкурси, просвітницька діяльність у школі); фіксація власних надбань за допомогою ведення зошитів досягнень (виконавських, особистісних) в період вокально-виконавської практики; академічні концерти (спосіб перевірки і контролю).

Ефективне керівництво музично-ансамблевою діяльністю вимагає від студентів факультетів мистецтв сформованості виконавської майстерності, яку можна визначити як показник професійного рівня художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музичних творів, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення (інтерпретації) музичного твору в реальному звучанні. Виконавська майстерність – це комплекс індивідуальних властивостей особистості, який формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється як вищий рівень засвоєних вмінь, навичок та інтерпретаторської творчості.

Формування виконавської майстерності – складний процес, розвиток якого потребує необхідності постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає основу виконавської діяльності. На нашу думку, необхідною умовою формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є виконавська діяльність, у результаті якої відбувається відпрацювання набутих умінь, бо саме у виконавстві особливо яскраво виражається інтелектуально-творча індивідуальність.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.*

Ю Юйхуй

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія
Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Інтерактивні технології є важливим засобом підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до творчої роботи з учнями. Метою активного впровадження інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, які доцільно використовувати у навчальному процесі, класифікуємо їх у такі основні групи:

- вміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- вміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- вміння дискутувати, підтримувати зворотній зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- вміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти;
- вміння працювати в парі, малих групах, колективно.

Використовуючи інтерактивні технології в процесі музично-хореографічних занять з учнями, студентам факультетів мистецтв доцільно обирати номери не сюжетного змісту, а твори, які передають характер обраної дитячої пісні, наприклад, танець "Свято".

У процесі цієї роботи перед учнями було поставлене завдання вивчити потрібні рухи і емоційно передати настрій цього твору. Використання інтерактивних технологій на цьому етапі дозволило подолати певні труднощі, з якими діти упорались значно легше. У силу того, що учням надавалась

можливість самостійно придумати якісь рухи для танцю, то їм вдалось успішно побороти усі поставлені перед ними завданнями. Нажаль, не у всіх учнів це вийшло з першого разу, але це змусило їх бути активними, вчитися фантазувати. Саме використання інтерактивних технологій у процесі спільної роботи вчителя та учнів може сприяти їх духовному зближенню, вихованню в учнів творчого ставлення до музично-хореографічних занять.

Інтерактивні технології необхідно використовувати також у процесі вивчення технічних завдань, навчальних вправ та етюдів з метою підвищення ефективності навчального процесу. Після проведеного заняття учні з учителями повинні обговорювати використанні методи, відмічати позитивні сторони та помилки, для того щоб подальша робота була більш позитивною. Це надасть учням стимулу для оволодіння майбутньою професією.

Таким чином, ефективне використання інтерактивних технологій допомагає підготовці майбутніх учителів музики та хореографії до творчої практичної роботи з учнями. У процесі цієї роботи майбутні вчителі музики та хореографії набувають не лише художньо-естетичної компетентності, а також соціальної, інтеркультурної, адже у них формується готовність до комунікативної і кооперативної діяльності. Інтерактивне навчання дозволяє майбутнім учителям музики та хореографії коригувати свій емоційний стан, будувати творчу взаємодію. Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування – як форма психічного контакту, що здійснюється між людьми, як рівноправними партнерами, і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливові, взаєморозумінні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

Лю Шаохуй

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія
Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Креативність і творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, найповнішої реалізації їх можливостей. У зв'язку з цим С.Сисоева зазначає, що педагогічна креативність вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності та є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності [1]. На основі аналізу і власних досліджень учена визначає такі ознаки педагогічної креативності вчителя: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [1, с. 7-8].

Окрім того, вчитель новітнього формату, тобто креативний вчитель – чітко і правильно відтворює необхідну інформацію, генерує нові й оригінальні ідеї, знаходить нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, тобто має здібності до нестандартного – творчого мислення.

Необхідно підкреслити, що вибір професії за покликанням визначається, як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості та які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини, яка розвивається упродовж усього життя. За таких умов самоосвіта стає потребою відповідати реаліям життя, бути сучасним та інформаційно-відповідним постійно-змінним реаліям.

Творчий підхід до музично-ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії визначає їх спрямованість до учителювання, що охоплює їх інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей тощо. А виявом педагогічної обдарованості є невпинне бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримання задоволення від спілкування з молоддю, потреба причетності до школи й школярів, відчуття своєї єдності з ними. Тобто, педагогічне покликання – життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмисленості та має перспективи Буття Людини тут і зараз. Справжній Вчитель не може не Любити молодь, для нього молодь – це Майбутнє, яке знаходиться в полі його люблячого серця. Це положення вже стало педагогічною аксіомою («Серце віддаю дітям», за В.О. Сухомлинським). Шкода, що не всі розуміють глибинний сенс покликання і якщо педагогічній майстерності «можна навчитись», педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня, то педагогічне покликання – це сутність людської природи, його талант.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г. М. *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

2. Сисоєва С.О. *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня* /Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

Є Чжаочжо

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ

Досить поширеною формою міждержавних музично-освітніх контактів між Україною та Китаєм стало навчання студентів-музикантів з КНР в українських навчальних закладах мистецько-педагогічного спрямування. Китайські студенти, які опановують в Україні різноманітні аспекти навчання мистецьких дисциплін, ставлять перед собою завдання наповнення власного тезаурусу взірцями європейської музичної культури та надбаннями української вокально-хорової школи, які знаходяться на найвищому щаблі загальносвітової музичної культури. Необхідно зазначити, що складність сприйняття та інтерпретації китайської музики актуалізують питання розуміння музичної культури іншої країни, які знаходяться в проблемному полі концепції міжкультурного діалогу, що уможливорює становлення сучасної системи музичної освіти Китаю під впливом закордонних методик мистецької освіти, зокрема українських методологічних основ мистецької освіти, формуючи при цьому власну унікальну систему.

Стан мистецької педагогічної освіти Китаю засвідчує, що дослідниками ретельно вивчаються проблеми вокально-виконавського становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. За останній час з'явилися роботи китайських науковців, які вони виконали в Україні а саме: інтеграції українських національних співацьких традицій у вокальній підготовці китайських студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (Ван Нань, Ван Цзяньшу, Ван Лей, Вей Лімін, Сунь Гоцян, Чжао Веньфан та ін.); дослідження вокального мистецтва Китаю (Бай Юнь-шен, Бран Мен, Ван Юй Шен, Лю Лан, Лі Фан, Лю Лан, Чен Це Мін, Чжан Сяо Чжун та ін.); методичні

аспекти різних напрямків вокальної підготовки китайських студентів (Вей Лімін, Лі Чуньпен, Ма Цзюнь, Чен Дін, Цзінь Нань та ін.).

Цілий ряд досліджень присвячений теорії та методики диригентсько-хорового навчання, що в Китаї на даний час отримує популярність (Бай Шаожун, Вей Лімін, Лінь Хай, Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Сунь Лінян, Феб Ібінь, Чжан Вейцзя, Чжай Хуань, Чжан Лу, Чжао Вейфан, Хуань Сюань та ін.). Доречно підкреслити, що сьогодення вимагає використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до професійної діяльності, тому актуальним є ретельне вивчення цієї проблеми (Ван Цзяньшу, Ван Лей, Мен Фаньцзюань, Сі Даофен, Чень Чень та ін.).

У руслі сучасних світових освітянських тенденцій на музичних факультетах багатьох педагогічних вузів Китаю змінюються форми і методи викладання відповідно реформаторських вимог до мистецької освіти. Головні зміни пов'язані з інноваційно-інформаційними технологіями навчання, введенням нових дисциплін за двома основними напрямками: оволодіння студентами інноваційно-інформаційними технологіями та формування музичної культури студентів за допомогою цих технологій.

Так, у багатьох педагогічних університетах Китаю на музичних факультетах були введені нові дисципліни, які постійно викладаються в Україні, а саме: «Музична творчість за допомогою комп'ютера», «Методика навчання гри на фортепіано», «Методика навчання вокальній майстерності» (Пекін); «Основи комп'ютерної композиції» (Наньцзі); «Музична психологія» та «Слухання китайської та зарубіжної сучасної музики» (Харбін); «Методика написання дисертації з музичного навчання» (Сінань); «Введення в народну творчість різних народів» (Фуцзянь); «Введення в музичну культуру» та «Твір дисертації з музики» (Чжецзян); «Музичне виховання» та «Електронні музичні інструменти» (Нейменгу); «Педагогічні здібності та педагогічна майстерність» (Січуань); «Диригентська техніка», «Вокальна техніка» (Сюйчжоу) та ін.

Гао Мін

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

КОНСТРУКТИВНИЙ ПІДХІД ДО СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Конструктивний підхід є одним із важливих у цілеспрямованій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності з учнями. Саме конструктивність музичного навчання націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на систематичність й цілеспрямованість у роботі з учнями, на успішний розвиток їх музичних здібностей. У процесі формування музичних здібностей учнів доцільно використовувати усі види мистецтва, що взаємодіють та комплексно впливають на розвиток не лише музичних здібностей, але й уяви, творчої активності, цілеспрямованості тощо. Але слід вказати на те, що особливе значення в музичному і творчому розвитку школярів має найбільш доступний вид дитячої творчості – спів. Адже у всі часи мистецтво співу вважалося найбільш близьким до самої природи людини. Людський голос – найбільш досконалий музичний інструмент. Відомо, що у своїй роботі «Книга пісень» Конфуцій указував на зв'язок характеру людини або її настрою з типом голосу під час співу, пояснюючи це тим, що звук під час співу «йде зсередини людини». У зв'язку з цим доцільно зазначити, що проблема художнього, інтелектуального становлення особистості вивчається у сучасних музично-педагогічних дослідженнях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, А.Козир, В.Муцмахера, Г.Падалки, В.Ражникова, О.Рудницької, Г.Ципіна, О.Щолокової де зазначається, що це становлення є результатом втілення творчих можливостей, активізації мисленневих процесів під час інтелектуальної та емоційно-творчої діяльності, вивчення та виконання музичних творів.

У роботах з теорії та методики музичного навчання (Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, Л.Каменецька, О.Матвєєва, І.Парфентьєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Саїк, З.Софроній, Л.Тоцька, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Цзінь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкритті питання методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями. У цих роботах деталізуються питання взаємодії вокального і методичного компонентів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями, формування їх вокальної культури й виконавської уваги, вокально-виконавської надійності та розвитку вокального слуху майбутніх фахівців, розвитку художньо-образного мислення студентів.

У наукових і методичних працях Є.Алмазова, О.Апраксіної, В.Багадунова, О.Пастушенко, Р.Скалецького, О.Ростовського, Л.Хлебнікової та інших є чимало теоретичних узагальнень і практичних порад щодо виховання дитячих голосів, методики проведення уроків співів і стан загальної вокальної роботи в школі. Вчені відзначають, що спів не лише доставляє співаку задоволення, але й вправляє і розвиває його слух, дихальну систему, яка тісно пов'язана з серцево-судинною системою, отже він мимоволі, займаючись дихальною гімнастикою, зміцнює власне здоров'я. Спів тренує також артикуляційний апарат, без активної роботи якого мова людини стає нечіткою, неясною, до слухача не доходить її зміст, правильна мова характеризує і вірне мислення. Тому, в багатьох дослідженнях (Є.Алмазов, А.Зіміна, М.Грачева, В.Петров та ін.) особлива роль відводиться фізіологічній стороні співу, адже жоден музичний інструмент не можна порівняти з голосом – цим чудовим даром природи, який з дитинства необхідно оберігати і відповідним чином виховувати. Щоб процес навчання співу носив ефективний і творчий характер, а виховання дитячого голосу відбувалося послідовно та поступово, необхідно врахувати вікові особливості розвитку дітей та особливості розвитку їх співацького апарату.

Ван Фейтен

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва базується на концепції національних основ мистецької педагогіки, яка на думку Г.Падалки, передбачає перш за все, розвиток стійкого інтересу та любові у студентської молоді до національної культурної спадщини, а впровадження цілісного інтегративного підходу до викладання мистецьких дисциплін у поєднанні з культурою різних країн і народів дасть змогу студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів виділити всебічну своєрідність та красу джерел музичного фольклору різних жанрів, відчутти гуманістичну основу української народної творчості, зрозуміти причетність української національної культури до світової культурної спадщини [1, 7].

З цієї позиції інтегративний підхід є одним із основних у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різних напрямів підготовки вчителів музики у педагогічному процесі вищої школи, визначення шляхів її оптимізації з позиції підготовки студентів факультетів мистецтв до роботи з вокальними ансамблями висвітлено у працях видатних діячів науки та культури:

- про роль мистецтва як засобу творення особистості (К.Абульханова-Славська, Б.Асаф'єв, Л.Виготський, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Б.Неменський, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.);

- психолого-педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьов, В.Петрушин, К.Платонов, В.Ражников та ін.);

- науково-методичні праці у сфері вокального навчання китайських (Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Сюй Дін Чжун, Цзінь Нань, Ціо Лі, Ян Хун Нянь, Чжай Хуань та ін.) та українських авторів (В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, А.Зданович, Д.Люш, Л.Дмитрієв, Н.Малишева, А.Менабені, А.Саркісян, Ю.Юцевич та ін.).

Проблема музичного виховання досліджувалася в працях провідних музичних педагогів А.Авдієвського, О.Апраксіної, Л.Безбородової, Н.Гладкої, Г.Стулової та ін. Однак тема співацького розвитку школярів надзвичайно важлива, проте залишилась у колі меншої наукової уваги, та потребує виявлення деяких аспектів формування особистості засобами музичної культури. Так як методичні розробки, зокрема методика хорового виховання постійно оновлюється, то кожен педагог, що займається даною проблемою, привносить у процес навчання щось своє, оновлює вже існуючі методики, узагальнює попередній досвід своїх колег.

Тому, кожному педагогу, що формує співацьку культуру шкільної молоді, займається співацьким розвитком, необхідно знаходитися у стані мобілізації професійної уваги до новітніх методик, проте базуватися на академічно визнаній та перевіреній часом розвивальній методиці співацького вдосконалення школярів. Інтегративний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує постійної педагогічної уваги за змінами в теорії та практиці музичного виховання, сприяє методичному самовдосконаленню вчителів та уведенню в практику окремих методичних елементів, що гармонізують музичне навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

Вей Лімін

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

СПЕЦИФІКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Важливою ланкою формування методичної підготовленості магістрантів музичного мистецтва є їх ставлення до самостійної творчої діяльності. Адже творче зростання майбутнього фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної роботи, які розвиваються у процесі систематичних методичних занять. Саме методична підготовка магістрантів музичного мистецтва спрямовує їх на продуктивну роботу з учнями.

Досліджуючи питання методичної підготовки магістрантів музичного мистецтва доцільно особливо виділити її художньо-творчий елемент, який полягає в оволодінні елементами акторської майстерності, композиційно-режисерськими вміннями, музично-творчою імпровізацією. Визначаючи умови підготовки магістрантів музичного мистецтва, О.Щолокова як основні виокремлює такі: набуття комплексу художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань на засадах різних напрямків; формування вмінь передавати ці знання школярам різного віку; врахування особливостей вивчення теоретичних основ цієї сфери у процесі оволодіння фахом [1, 164].

Методична підготовка магістрантів музичного мистецтва до співацької роботи з підлітками спрямована на формування вокально-хорових навичок на уроках музичного мистецтва та у гуртковій роботі. Адже під пильною увагою досвідченого керівника у гуртковій роботі усі фонаційні зміни у підлітковому віці проходять без ускладнень. Період голосового спокою, ефективний метод у роботі зі шкільною молоддю підліткового віку, проте музично й естетично

розвивати підлітків можна і навіть необхідно. Формування вокально-хорової культури підлітків проходить у періоди активного слухання, ознайомлення з творчістю провідних вокально-хорових колективів, аналізу прослуханого матеріалу тощо. Звертаючись до методичного аспекту співацького розвитку підлітків зауважимо, що нам імпонує авторська методика, яка концентрується на необхідності використання можливостей вольового моделювання енергетики співацького процесу (В.Юшманов).

Сутність моделювання енергетики фонаційного процесу спрямовано не на корекцію фізіологічного механізму співацького звукоутворення, механічне опрацювання умовних рефлексів, запам'ятовування відчуттів; завдання цього методу полягає в тому, щоб зробити «прозорою» для усвідомлення співака енергетику фонаційного процесу, допомогти співакові усвідомлено розвивати власні вокальні навички. Педагогічний процес розвитку вокально-хорових навичок зумовлено закономірностями звукової природи голосу учня, тобто фізіологічними особливостями людського організму. Висока якість формування вокально-хорових навичок досягається внаслідок узгодженої роботи нервово-м'язової системи учнів. Це сприяє розвитку потрібних фонаційних ознак як однієї з функцій організму людини, підпорядкованої основним закономірностям, що є характерними і для решти його функцій, тобто для організму в цілому. Динаміка розвитку вокально-хорових навичок будується на тому, щоб наступне виконання було краще, щоб виконання вправ, які за своєю сутністю є повтором, добудували основні завдання. Тобто розвиток вокально-хорових навичок за своєю основою проходить аналогічний шлях і підкоряється діалектичним закономірностям розвитку, що вкладається у зміст переходу від кількості (вправ) до їх якості (звучання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Щолокова О.П. *Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти* /О.П.Щолокова //Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – №4. – Львів, 2004. – С.151-158.

Пен Сіюс

аспірантка факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

**ПРОЦЕСУАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ
МУЗИЧНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

Концепція розвитку факультетів мистецтв педагогічних університетів, базуючись на активізації творчого потенціалу особистості, несе в собі значне навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. Інновації технологічного порядку стосуються також впровадження різних форм комунікативних стратегій мистецької підготовки студентів, а саме: широкого «застосування партнерського діалогу між викладачем і студентами, забезпечення толерантних навчальних стосунків між ними, використання конкретно-ситуаційних засобів навчання тощо» [1, 19]. У процесі розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно застосовувати різноманітні діагностичні методики, з допомогою яких можна належним чином організувати педагогічний процес. Ефективним є такий педагогічний підхід, що передбачає діагностику факту зростання або зниження сформованості особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей майбутнього фахівця, а також міру їх прояву залежно від факторів, що зумовлюють цей процес. Розглядаючи змістові процесуально-функціональні сторони розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва, доречно використовувати: оцінювальну, пошуково-дослідницьку, корекційну, системотворчу, прогностичну. Оцінювальна функція розвитку музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість з'ясувати результативність музично-педагогічного процесу, отримати відомості про

стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. Традиційно в дослідженні педагогічного процесу фіксувалися переважно лише його результати, виражені у показниках засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі активного застосування оцінювальної функції основна увага спрямовується на особливості ходу, розвитку музичного слуху майбутніх учителів музики.

Пошуково-дослідницька функція сприяє підвищенню професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, спонукає їх до більш глибокого розвитку музичного слуху студентів, аналізу їх педагогічної роботи. Дослідницька установка є основою педагогічної творчості майбутніх учителів музичного мистецтва. Спираючись на результати пошуково-дослідницької діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва можуть підбирати найбільш ефективні методи та прийоми індивідуального впливу на кожного учня, що допоможе уникнути випадіння із зони уваги її проблемних аспектів.

Корекційна функція щільно пов'язана з пошуково-дослідницькою. Спрямованість навчального процесу передбачає виявлення та фіксацію численних непрогнозованих, раптових результатів реалізації освітньої діяльності. Корекційна функція допомагає усунувати негативні позиції, що виникають у професійному становленні фахівця. Організацію та проведення навчального процесу з використанням наукових вимог до нього, на основі системного підходу, передбачає системотворча функція. Основним завданням впровадження цієї функції є слідкування за станом розвитку музичного слуху студентів з метою оптимального вибору фахових завдань, а також засобів, методів їх вирішення. Прогностична функція дозволяє визначати подальші тенденції розвитку музичного слуху студентів та вносити відповідні корективи, що створює передумови для його постійного удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

З.С. Дубовий

здобувач факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти особливого значення набуває підготовка вчителя нової формації, який прагне до самостійності в оволодінні сучасними інноваційними технологіями, що впливають на сферу свідомого та підсвідомого і відтворюють не тільки накопичені досвідом та наукою знання, а й передбачають утворення нових смислів, забезпечують цілісне сприйняття картин світу на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення. До таких форм самостійності доцільно віднести дистанційне навчання.

Основи дистанційного навчання визначені працями таких учених, як С.Атанасян, В.Биков, Р.Гуревич, М.Кадемія, Н.Морзе, Н.Панаріна, Є.Полат; педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання досліджують О.Андрєєв, В.Беспалько, О.Коломієць та ін. На методичних особливостях організації навчання у різних дистанційних середовищах, у тому числі у середовищі Moodle, роблять наголос М.Васильєва, Р.Вернидуб, В.Сергієнко, А.Худякова, Ю.Триус, І.Герасименко та В.Франчук.

Теоретичні основи музичної освіти суб'єктів навчального процесу закладені працями Е.Абдулліна, Л.Безбородової, А. Козир, В.Лабунця, В.Смирєнського, шляхи та засоби набуття особистістю індивідуального естетичного досвіду визначені педагогічними напрацюваннями О.Волкової, І.Зязюна, А.Растригіної, М.Мейлаха, Г.Падалки; ґрунтовно досліджені психологія сприйняття явищ мистецтва, різні напрями професійного формування та культурно-творчого розвитку особистості мистецькими

засобами (Б. Ананьєв, В.Вілюнас, Дж. Келлі, Б.Ломов, Е.Помиткін, М.Претте, Г.Ципін). Та донедавна вважалося, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики не є повною мірою сувимірною дистанційному навчанню. Сучасні комп'ютерно-дистанційні, інформаційні можливості відкривають нові горизонти якісного оновлення сутності та форм професійно-педагогічної підготовки студентів, спонукають до пошуків оптимальної організації розвитку самостійності як важливої професійно-особистісної властивості.

Досліджуючи рівні сформованості самостійності майбутнього вчителя музики нами було зафіксовано, що лише 27,3% студентів 1-2-х курсів та 39% студентів 3-4-х курсів ставляться до навчальної, мистецької та майбутньої педагогічної діяльності як до особистісної та професійної цінності, характеризуються професійною стійкістю, прагненням до мистецько-професійного самопізнання й самоактуалізації, мають потребу в автономності, самоуправлінні, музично-педагогічній самоосвіті, готові до застосування та запровадження дистанційного навчання. При цьому мотиваційна готовність 45,4% і 36,6% майбутніх учителів музики відповідно 1-2-х та 3-4-х курсів навчання є недостатньою.

Дослідження рівня сформованості самостійності майбутніх учителів музики *за змістовим критерієм* передбачала визначення ступеня грамотності студентів із фахових дисциплін, а також спеціальних знань щодо видів, форм і способів і прийомів організації самостійної навчальної діяльності у процесі дистанційного навчання. Задля цього ми, передусім опрацьовували інформацію деканатів та орієнтувалися на такі показники, як: середній бал здачі екзаменаційної сесії, кількість Perezdach, наявність заборгованостей, участь у концертній діяльності й музично-творчих об'єднаннях. На цій підставі сформулювали ознаки для визначення якості знань майбутніх учителів музики. Початковий рівень – студент має заборгованості з фахових дисциплін, середній бал в сесію склав 3,0-3,5, концертна активність не фіксується. Середній рівень – студент не має заборгованостей, проте є

перездачі, середній бал з фахових дисциплін склав 3,0-3,9, концертна активність – низька, пасивна участь у музично-творчих об’єднаннях. Достатній рівень – студент не має заборгованостей, середній бал з фахових дисциплін склав 4,0-4,5, наявні концертна активність та участь у музично-творчих об’єднаннях. Високий рівень – студент не має заборгованостей, середній бал з фахових дисциплін склав 4,6-5,0, є організатором концертів та активістом у музично-творчих об’єднаннях. Середній рівень сформованості навчальної компетентності майбутніх учителів музики з фахових дисциплін складає 65%, що загалом є прийнятним показником. Щоб більш детально дослідити особливості сформованості самостійності майбутніх учителів музики за змістовим критерієм було розроблено діагностичні контрольні роботи, результати яких доречно обробляти за карткою експертної оцінки.

Таблиця 1.

Рівень сформованості самостійності майбутніх учителів музики за змістовим критерієм (у %)

	1-2 курси (110 осіб)	3-4 курси (90 осіб)	Середній показник
У галузі музичного мистецтва			
Початковий	32,0	27,8	29,9
Середній	36,3	33,3	34,8
Достатній	22,7	22,2	22,5
Високий	9,0	16,7	12,9
У галузі методики викладання музики			
Початковий	36,3	33,3	34,8
Середній	32,0	27,8	29,9
Достатній	24,5	27,8	26,2
Високий	7,2	11,1	9,2
У галузі дистанційного навчання і технологій			
Початковий	36,3	33,3	35,0
Середній	34,7	27,8	31,5
Достатній	21,8	25,6	23,5
Високий	7,2	13,3	10,0

Якісний аналіз даних табл. 1 показує, що біля 70% з опитаних нами майбутніх учителів музики мають достатній обсяг знань щодо видів, форм, способів, прийомів і технологій здійснення переважно музичної діяльності, володіють на достатньому рівні спеціальними предметними уміннями та навичками, що використовуються ними для осмислення та активації формоутворювальних жанрових та стильових спільностей у музичному мистецтві. Проте, на порядок нижчі показники спостерігаються в галузі методики музичного мистецтва, де тільки 35,4 % студентів за ступенем своїх знань відповідають високому та достатньому рівням, а також у галузі теорії та практики дистанційного навчання і технологій, де цей показник складає 33,5 %.

Для визначення рівня сформованості самостійності майбутніх учителів музики за *діяльним критерієм* ми оцінювали сукупність способів, практичних дій, виявляли потенціальні можливості студентів під час дистанційного навчання. Із цією метою нами було розроблено зміст системи проблемних завдань, підготовлено вступний спецкурс на платформі Moodle «Організація навчання в дистанційному середовищі» та веб-сайт «Музика у Задзеркаллі» як середовища для виконання цих проблемних завдань.

Під час перевірки й оцінки якості роботи студентів ми орієнтувалися на такі показники: 1) правильність, 2) повнота, 3) якість виконання, 4) витрати часу, 5) самостійність. За кожним із них нараховували певну кількість балів: 0 балів – показник не фіксується, 1 бал – показник виявляється частково, 2 бали – показник фіксується, 3 бали – показник чітко фіксується. Розв’язок уважався успішним, якщо студентом було отримано не менше, ніж 8 балів за виконане завдання. Результати подано в табл. 3.5.

Якісний аналіз отриманих даних, детальний розгляд показників «Статистика відвідування сайту», журналу реєстрації активності користувачів у середовищі Moodle, уточнюючі бесіди зі студентами вможливили виявлення причин неуспішного виконання завдань, з-поміж них:

1) відсутність базових знань щодо теоретичних і методичних основ дистанційного навчання;

2) неповнота уявлень стосовно можливостей дистанційних технологій у вирішенні професійних музично-педагогічних завдань;

3) брак методичних знань, як наслідок невідповідність створених навальних продуктів у процесі дистанційного навчання потребам і можливостям учнів у сприйнятті музичного мистецтва;

4) недостатній рівень самостійності й культури навальної праці, що зумовило постійне звертання за порадами й допомогою до викладачів більшості зі студентів.

Підсумувавши отримані дані, ми співвіднесли їх з ознаками сформованості самостійності майбутніх учителів музики за діяльнісним критерієм (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Рівень сформованості самостійності майбутніх учителів музики за діяльнісним критерієм (у %)

	1-2 курси (110 осіб)	3-4 курси (90 осіб)	Середній показник
Початковий	27,2	11,1	19,0
Середній	31,8	31,1	31,0
Достатній	27,2	38,8	34,0
Високий	13,8	19,0	16,0

Кількісний аналіз даних табл. 2 показує, що з роками навчання відбувається поступовий приріст у показниках сформованості самостійності студентів, це пояснюється систематичним навчанням в межах професійної підготовки майбутніх учителів музики. Проте, тільки 16% у середньому здатні розв'язувати професійні завдання творчого рівня в усіх сферах музично-педагогічної діяльності в системі дистанційного навчання на засада самоорганізації.

Підсумувавши отримані експериментальні дані і порівнявши їх з

ознаками рівнів сформованості самостійності у процесі дистанційного навчання, ми отримали наступні вихідні дані (див. табл. 3.).

Таблиця 3.

Вихідний рівень сформованості самостійності в майбутніх учителів музики (у %)

	1-2 курси (110 осіб)	3-4 курси (90 осіб)	Середній показник
Початковий	28,1	23,3	25,0
Середній	31,8	30,0	30,0
Достатній	27,2	26,7	29,0
Високий	12,9	20,0	16,0

Якісний аналіз отриманих даних дає змогу констатувати, що в процесі професійної підготовки відбувається стихійне формування самостійності в майбутніх учителів музики. За результатами навчання тільки 16% студентів усвідомлюють себе суб'єктами музично-педагогічної діяльності, ставляться до навчальної, мистецької та майбутньої педагогічної діяльності як до особистісної й професійної цінності, характеризуються професійною стійкістю, ґрунтовним засвоєнням спеціально-предметних, методичних і дидактичних компетентностей щодо роботи в дистанційному середовищі, розвиненими музичним мисленням, музично-творчими здібностями, здатністю до самоорганізації у навчальній діяльності.

Отже, дослідження вихідного рівня сформованості самостійності студентів у процесі дистанційного навчання виявило ряд *труднощів*, серед них: нестача компетентного педагогічного управління цим процесом, неналежний рівень готовності та спеціальної компетентності в більшості викладачів щодо організації самостійної навчальної діяльності з застосуванням ІКТ, брак належних заходів із дидактичної адаптації студентів до дистанційного середовища, неузгодженість дій, відсутність інтердисциплінарної координації змісту й засобів дистанційного навчання у межах фахово зорієнтованих курсів.

Гао Десян

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу
і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

**ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ
КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Реорганізація освітніх сфер Китаю та України таврує шляхи оновлення змісту мистецького навчання майбутніх учителів музики, окреслює нові обрії підготовки компетентних фахівців, здатних до керівництва дитячими мистецькими колективами. У даному руслі залучення у процес вокально-хорового навчання стратегій і тактик управління творчим процесом може сприяти продуктивності і результативності формування компетентного фахівця, здатного до продуктивного керівництва у векторі координації навчального процесу, виявлення достатніх і необхідних умов для прийняття рішень, сам процес прийняття рішення, а також форми і методи організації та контролю його перебігу і результативності.

Науковим базисом до дослідження заявленої проблеми є праці з теорії та методики мистецької освіти (Н.Гузій, А.Козир, Г.Падалка, В.Федоришин та ін.), з питань фахової підготовки майбутніх учителів музики (Л.Арчажнікова, А.Болгарський, С.Горбенко, О.Олексюк, В. Орлов та ін.), теорії управління (К.Девіс, Г.Мінцберг, Дж.Ньюстром, Г.Саймон та ін.), управління освітніми процесами (Л.Даниленко, В.Луговий, С.Ніколаєнко та ін.), психології управління (А.Бандурка, С.Бочарова, Н.Творогова), специфіки керівництва вокально-хоровим процесом (П.Ковалик, І.Коваленко, Лі Сянчжень, Лінь Хай та ін.). Спрямовання наукового інтересу на дослідження шляхів формування готовності майбутніх учителів музики керівництва вокально-хоровими

колективами учнівської молоді через методологічні окуляри теорії управління освітніми процесами дозволяють розглядати керівництво як унікальний різновид діяльності, функціонуючий в просторі модифікацій, який, за визначенням С.Ніколаєнко «забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для забезпечення і впровадження її в межах заданих параметрів на основі закономірностей дії механізмів самоуправління» [4, 401].

Розгляд даної проблеми з урахуванням позиції Г.Саймона про те, що «сутністю будь-якої діяльності є проектування, що передбачає свободу дії, здатність вносити зміни в систему, управління важелями і механізмами координації, функціонування будь-якої організації» [5, 61], дозволив з'ясувати певну ознаку діяльності керівника, а саме головуючо-управлінську роль, підпорядковану певним правилам керівництва в конкретних ситуативних умовах. У даному ключі варто відзначити, що діяльність керівника вокально-хорового колективу також підпорядкується завданням функціонування, управління, координації, узгодження складових перебігу творчого процесу на засадах комунікативної взаємодії у комплексі її основних класифікацій: комунікативних, інформативних, ситуативних, прийняття рішення тощо. Дані складові змісту діяльності керівника відкривають її основні ознаки – керівник мистецького процесу є центром зосередження й обробки інформації, обтяжений необхідністю прийняття рішень, відповідно наявних інформаційно-творчих процесуальних показників.

Дослідження особливостей керівництва вокально-хоровою роботою учнівської молоді дозволило з'ясувати її основні функції, що сприяють оптимальній координації її змісту з метою забезпечення успіху, а саме: цілепокладальна (формулювання цілей і завдань вокально-хорової роботи), організаційна (мотиваційно-ціннісне заохочення учнівської молоді), прогностична (упорядкування цілей, ресурсів, термінів, умов, прогнозування управлінських рішень), проектувальна (конструювання змісту вокально-хорової роботи), корпоративна (відсутність комунікативних бар'єрів,

побудова атмосфери корпоративної єдності), технологічна (операційно-діяльнісне забезпечення ефективності вокально-хорової роботи), управлінська (координація комунікацій, узгодження форм і засобів впливу), оцінювальна (вимір відповідності конкретним еталонам), контролююча (контроль якості й відповідності), адаптативна (адаптація до змін, відповідно внутрішніх, зовнішніх і загальних умов), творча (встановлення високої планки творчої результативності для колективу). Означені функції відображають зміст діяльності керівника вокально-хорового колективу та забезпечують успішне функціонування мистецького процесу, його ефективність та результативність.

Саме розуміння керівництва вокально-хоровим процесом у вимірі координації й узгодження його наявних і перспективних складових вкладається у рамки концепції «створення ефективної організації» (Г.Мінцберг) [3]. Оскільки зміст діяльності керівника мистецьких гуртів учнівської молоді підпорядкований завданням управління творчим процесом у комплексній взаємодії їх розв'язання (від планування, організації, мотивації колективу, через творчість, комунікацію, рефлексію, контроль, оцінювання, до прийняття рішень, координації, перетворення ситуацій), спрямованих на координацію керівником інформаційних посилів-потоків.

Акцентуючи увагу на особливостях створення ефективної організації та загальних принципах керівництва, Г.Мінцберг говорить про відносини «координаційних, контролюючих та комунікативних механізмів» [3, 8] в діяльності керівника, що базуються на принципах: взаємоузгодження, прямого контролю, стандартизації процесів, стандартизації результатів, стандартизації кваліфікації, розглядаючи їх як базові для створення, організації, функціонування і розвитку системи керівництва. Дещо уніфікованими, на наш погляд, є принципи керівництва, спрямованого на успіх, сформульовані Н.Дикань та І.Борисенко, а саме: принцип узагальнення, принцип необхідності ситуаційного підходу, принцип потреби в інтегрованому підході [1, 20].

Найбільш дотичними до проблеми підготовки майбутніх учителів

музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді вбачаємо принципи підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків, визначені Лі Сянчжень, а саме: принцип систематичності й послідовності; принцип свідомості навчання; принцип активності й самостійності у навчанні; принцип праксеологічності; принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокально-хорових творів; принцип художньо-творчого конструювання; принцип опори на діалогічну взаємодію [2].

Дані принципи випукло розкривають підвалини фахової підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності зі школярами, концентруючи в собі творчий сегмент вокально-хорової роботи, однак не розкривають особливостей підготовки майбутнього вчителя музики як організатора-управлінця творчого процесу, обтяженого, поряд із виконавсько-творчими завданнями, широким ланом регулюючо-координаційних, ситуативно-узгоджувальних функцій оператора інформаційних посилів-потоків.

З урахуванням вищезазначеного нами визначено домінантні принципи, що спрямовані на оптимізацію вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики як керівників-упорядників інформаційних фабул творчого процесу, які, на нашу думку, рельєфно відображають інтегрований фактор діяльності керівника вокально-хорового колективу. Отже, такими принципами визначено: принцип цілеспрямованості, принцип конструктивного планування, принцип технологічності, принцип діалогу та творчої взаємодії, принцип рефлексивності, принцип паритетності, принцип ефективності й оптимальності.

Досягнення результативності вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням наведених принципів можливе лише за умови розуміння студентами специфіки діяльності керівника як процесу досягнення результативної творчої мети зусиллями мистецького колективу учнівської

молоді, наповнену цілями, діями, операціями і прийомами керівника, спрямованими на реалізацію їх конкретними особистостями, кожним з учасників мистецького колективу учнівської молоді.

Тому студентам важливо оволодіти комплексом необхідних знань з вікової психології, для розуміння психологічних особливостей учнівської молоді як «соціальної спільноти» (С.Теремко) у сукупності проявів «відходу від штампів, проблематизації цінностей і цілей, аналізу діяльності (власної або колективної)» [6, 93]. У контексті окресленої проблеми, також вважаємо за необхідне поповнення знаннєвого фонду майбутніх учителів музики, зокрема ґрунтовні знання про сутність, зміст, специфіку керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; принципи та критерії ефективного керівництва вокально-хоровим процесом; методи, прийоми прийняття управлінських рішень. Таким чином, розгляд проблеми готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді потребує подальшого дослідження з точки зору розробки структури, шляхів і засобів її формування та є підставою для подальшої дослідно-експериментальної роботи у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикань Н.В., Борисенко І.І. Менелжмент : Навч. посіб. – К. : Знання , 2008. – 389 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
2. Лі Сянчжень. Процесуально-функціональний аналіз вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики /Лі Сянчжень //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – С. 110-117.
3. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с.: ил. ,8
4. Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти в умовах інноваційного розвитку держави / С. М. Ніколаєнко // Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 48. – С. 400–402.
5. Саймон Г. А. Теория принятия решений в экономической теории и в науке о поведении // Вехи экономической мысли Т.2. Теория фирмы /Под ред. В.М. Гальперина — СПб.: Экономическая школа, 2000. – 534с.
6. Теремко С. Соціологія / С.Теремко. – К. : Лібра, 2001. – 320 с.

Л.М. Ліхницька

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного
університету імені М.Коцюбинського

ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності з учнями важливо враховувати не лише процедурну, а й реальну підтримку в формуванні їх педагогічної майстерності. Тобто, педагогічно обдарованою, можна вважати людину, якій притаманне якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей, педагогічної креативності та здатності до самоконтролю. Для розвитку свідомої спрямованості студентів на успішне здійснення педагогічних функцій важливо виховати у себе здатність до самоконтролю, що дозволить досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності. З цієї позиції надзвичайною якістю вважаємо отримання насолоди від мистецької діяльності, задля виховання в учнів гедоністичного сприйняття творів мистецтва. Адже глобалізація мистецької освіти охоплює не лише подолання мовних бар'єрів, а й підняття її значимості у всьому світі.

Доречно зазначити, що сутність поняття «глобалізація освіти» слід розглядати як процес входження освітньої системи в європейську зону вищої освіти і стандартизацію вимог: порівнянність ступенів, єдину систему залікових балів, академічну мобільність, оцінку якості освіти. Супутніми чинниками процесу глобалізації стають стрімкий розвиток експорту освітніх послуг та навчання іноземних студентів, у тому числі дистанційне навчання засобами Інтернету, розвиток транснаціональної освіти, подолання

національних кордонів і стирання мовних бар'єрів [2, 38]. Але доцільно зауважити, що головний виклик глобалізації – загроза втрати національної ідентичності країн на «користь» космополітизму, вестернізації, стандартизації, уніфікації традиційних культур в умовах інформаційної нерівності.

З позиції глобалізації мистецької освіти саме гедоністичний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє спрямовувати її в особистісно-творче русло. Адже гедоністичний підхід підтримує попередні сподівання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що фах обрано за покликанням, а сучасний вчитель музичного мистецтва любить свою справу. На основі гедоністичного підходу навчальна робота на факультеті мистецтв сповнена неповторними відчуттями задоволення від навчання, від спілкування з однодумцями-педагогами та студентами в атмосфері творчості та справжнього естетичного задоволення від мистецького навчання та формування у студентів здатності до самоконтролю фахової діяльності.

На думку сучасних дослідників (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, А.Болгарський, Л.Василенко, О.Єременко, К.Завалко, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), домінантним у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є формування здатності до самоконтролю, до фахового самовизначення, яке характеризується як процес прийняття рішення особистістю щодо успішного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. На думку Г.Падалки, сталі й авторитетні думки щодо фахового самовизначення особистості спрямовано на усвідомлення себе, як суб'єкта конкретної професійної діяльності, що передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей, здійснення самоконтролю та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [5].

Ми погоджуємося з думкою Л.Василенко, що гедоністичний підхід забезпечує відчуття задоволення від навчання, де задоволення не є банальним та підноситься до вищих відчуттів та «узгоджується із закономірностями життєдіяльності людини – по суті це нероздільне прагнення, тяжіння до кращого життя, до того, що в буденній мові називається задоволенням, насолодою, щастям» [1, 3]. Наближаючись до проблематики урівноваження мистецьких явищ, що співвідносяться з естетичними особистісними цінностями, через джерельну художню форму та знаходиться у гармонійній єдності зі змістом мистецького твору – матеріалізованого предмету навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, на позиціях гедоністичності, зауважимо, що саме гедоністичний підхід до виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва – бажаної фахової якості, дозволяє диференціювати переживання, які розкриваються завдяки чуттєвим реакціям на художньо-музичний твір – виокремлюючи настрій, емоції, стан, почуття, та ін. доречно підкреслити, що стан і настрій – найпростіші форми гедоністичного переживання творів мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, неповністю усвідомлено причину його дії, а емоції та почуття – складний психічний акт, який народжуються завдяки виникненню у свідомості виконавця художньо-музичного образу, який оцінюється суб'єктом з особистісної, власної точки зору [6].

Перспективи зворотного впливу творів мистецтва на особистість людини розкриті Л.Виготським, який підкреслював, що «сама музика не диктує конкретних вчинків, але від неї багато в чому залежить, які сили в она надає життю, що вивільнює, а що ховає в глибини свідомості» [3, 234]. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення є неодмінними характеристиками музично-педагогічної діяльності. Вчитель музичного мистецтва має унікальну можливість поєднання педагогічної та виконавської складових, адже творчість

особливо яскраво візуалізована у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, який виховує підрастаюче покоління в атмосфері творчості й через творчість.

Як зазначає Г. Падалка, «немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес і творення мистецтва не буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [5, 23]. Завдяки гедоністичному підходу ми маємо унікальну можливість доторкнутись до чужого досвіду в творчості, пережити його, зберігаючи при цьому неповторну та недоторкану автономність, унікальність, маємо можливість «одягти» на нетривалий час образ нам не характерний і через переключення образної сфери збагатити власний почуттєво-образну палітру переживань, почуттів, образів, характерів тощо.

Тож, «перебування» в образі інших, зумовлює таку універсальну самовизначеність, яку майбутній вчитель музики міг би досягти за допомогою здатності до активного творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художньо-музичного світу у всій повноті образів, завдяки гедоністичному пошуку вибрати ті образи, які близькі сутності особистості у яких вона відчувається найбільш природно та гармонійно. Ця особливість музичного мистецтва дозволяє формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва здатність до самовираження, самоконтролю та самостведження.

Зазвичай опікуючись збереженням загальнолюдських цінностей сучасний вчитель музичного мистецтва тяжіє до гармонійних образів, проте, мистецька палітра дивовижно різнобарвна та різнопланова, додає внутрішнього зростання через усвідомлення досвіду пізнання різноманітних позитивних та негативних аплікацій, з яких утворюється цілісна картина різноманітності людських характерів, які й передають музично-виконавські образи-ролі.

Навчившись усвідомлювати цілісність світу через музичні образи, майбутні вчителі музичного мистецтва зможуть передавати набутий досвід «само-дослідження» різнотипності характерів, гами почуттів, через спілкування з творами вокального мистецтва, та ділитись власним досвідом зі своїм вихованцям у наступній практичній роботі. Слід зазначити, що при цьому гедонізм виступає у аспекті: усвідомлення радості від спілкування з творами мистецтва; оперування музичними образами; пізнання насолоди від спілкування мовою вокальної музики; самоствердження через діяльність вірного професійного вибору – «Вчитель музики-професія за покликанням»; підтверджуючи наукові передбачення, що цілепокладання та відповідний рівень підготовленості до будь-якої, самостійно обраної діяльності, яка приносить духовне, моральне задоволення – цілком відповідає заявленим позиціям щодо використання гедоністичної ідеї у процесі фахового становлення студентів мистецьких факультетів України у новітніх глобалізаційних процесах, що впливають на стан сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія /Л.М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
2. Вахштайн В.С. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР / В. С. Вахштайн, Б. С. Железов, Т. А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – с. 2-16.
3. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1].
4. Жигінас Т.В. Спрямування творчих засад виконавства на актуалізацію національних чинників мистецтва музики /Т.В. Жигінас //Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – с. 32-34.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Ручкин Б.А. Молодежь и становление новой Украины //Социологические исследования. - 1995. - № 5, с. 10.
7. Сисоева С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С. О. Сисоева // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.

А.Я. Гоголь

аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна українська освіта переживає постійні зміни, що дає усвідомлення потреби навчати дітей по-новому, забезпечити школярам успішну адаптацію до життя у сучасному суспільстві. Учень стоїть у центрі освітньої системи, як особистість, що потребує забезпечення комфортних умов для навчання та розвитку.

Вокально-хорове навчання молодших школярів потребує визначення та обґрунтування дієвих підходів, які дозволять розвивати та вдосконалювати учнів даної вікової категорії як творчі особистості.

Одним із провідних підходів до вокально-хорового навчання молодших школярів науковці (В. Серіков, С. Белова, В. Данільчук, В. Зайцев, О. Бондаревська, І. Якиманська, О. Рудницька) визначають особистісно-орієнтований підхід.

Під особистісно-орієнтованим підходом вчені розуміють загальногуманістичний феномен (який ґрунтується на повазі прав учнів, їх освітнього вибору) як педагогічну діяльність, що спрямована на виховання особистості; як певну освітню систему, створення якої є механізмом функціонування та розвитку особистості [2].

Згідно з думкою В. Серікова, «особистісно-зорієнтоване навчання – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву і відповідного розвитку освітніх функцій виконавців» [4, с. 27].

І. Якиманська вважає особистісно-зорієнтований підхід необхідним для розкриття особистісних рис учня, виховання у школярів унікальності та неповторності. Науковець стверджує, що «особистіно-орієнтоване навчання – це таке навчання, де на чільне місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти» [5, с. 31-42].

О. Рудницька зазначає, що сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає у послідовному формуванні особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта, формування у молодших школярів соціально значущих якостей, що мають віддзеркалення у пізнанні світу, культурі спілкування та потребі в освіті [3, с. 29-31].

Дієвість особистісно-орієнтованого підходу щодо вокально-хорового навчання молодших школярів ґрунтується на:

- урахуванні вікових особливостей молодших школярів у процесі формування в них вокально-хорових навичок і т.д.;
- здатності керівника зацікавити кожного учня у колективі різними формами та методами вокально-хорового навчання;
- різноманітному заохоченні учнів молодшого шкільного віку, оцінюючи не лише кінцевий результат, а й увесь процес їхньої вокально-хорової роботи;
- стимулюванні учнів до виконання без остраху помилки щодо невірної інтонації, неточності у ритмі твору тощо;
- заохоченні молодших школярів до елементарного аналізу власного виконання та виконання інших учнів, щоб спільно знаходити способи вирішення існуючих проблем.

У вокально-хоровому навчанні молодших школярів, особистісно-орієнтований підхід спрямований на розкриття індивідуальності школяра, створення умов для виявлення і розкриття їхнього потенціалу. Здійснити особистісно-орієнтований підхід – завдання педагога, який сам є особистістю,

для встановлення міжособистісної взаємодії, що допоможе побудувати діалог для обміну інтелектуальними, соціальними, духовними та моральними цінностями.

Особистісно-орієнтований підхід до вокально-хорового навчання молодших школярів неможливий без застосування диференційованого підходу, оскільки ефективність формування вокально-хорових навичок у молодших школярів великою мірою залежить від урахування індивідуальних можливостей кожного учня.

Виходячи із знання індивідуальних вокально-виконавських та слухових особливостей кожного школяра, керівнику хору слід забезпечити педагогічну підтримку в розвитку слухових умінь, почуття ритму, вокально-хорових навичок кожного учня. Така підтримка має бути для учнів індивідуально орієнтованою допомогою, спрямованою на розвиток тих першочергових вокально-хорових навичок молодших школярів, які лежать в зоні найближчого розвитку конкретного учня, яку Л. Виготський розглядає як актуальний рівень розвитку дитини, що проявляється у її індивідуальній діяльності, та більш високий рівень розвитку, який реалізується учнем тільки в межах спільної діяльності з дорослим чи вчителем [1, с. 42].

У процесі вокально-хорового навчання важливо здійснювати індивідуальний підхід до дітей, але при цьому не перетворити хорове заняття на індивідуальне навчання, коли керівник хору працює з однією дитиною, залишаючи інших пасивними спостерігачами. Елемент ігрової форми, особливо з молодшими школярами, дає завжди позитивні результати. Одним із способів є розподіл дітей на групи: «соловейками» будуть учні хорошими музичними даними – з гарним голосом і слухом, діти з менш розвинутими голосовими і слуховими даними – «синичками», не інтонуючі діти – «горобчиками». Група «соловейків» має бути взірцем інтонаційно чистого і красивого звучання. У процесі хорового заняття керівник робить необхідні

поточні зауваження і побажання «синичкам» і «горобчикам», спонукаючи їх до осмислення, оцінки і аналізу власного виконання.

Важливим завданням керівника дитячого хорового колективу в межах диференційованого підходу є вміло добирати індивідуальні завдання для кожної дитини, формувати хорову роботу парами чи групами. Завдання мають бути цікавими та різноманітними. Керівник має пам'ятати, що він не дає а пропонує учням виконати певне завдання, враховуючи бажання учня.

Отже, зазначені підходи можемо визначити одними із провідних щодо вокально-хорового навчання молодших школярів. Особистісно-орієнтований підхід сприяє розвитку неповторних та індивідуальних рис особистості молодшого школяра, а диференційований підхід дозволяє виявити та врахувати індивідуальні особливості кожного учня в умовах одного хорового колективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 467 – 506.*

2. *Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 1995. – С. 288.*

3. *Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. / О.П. Рудницька. // Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. – 306 с.)*

4. *Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. / В. В. Сериков // Волгоград : Перемена, 1994. – С. 152.*

5. *Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Директор школы – №6, 2003. – С. 31-42.*

А.С. Полякова
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

**НАУКОВІ ПІДХОДИ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ОСНОВ МУЗИЧНО-
РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У сучасній освіті частіше воно використовується в системі музичного навчання учнів. Більшість дослідників пов'язують цей феномен із розвитком музичного мислення, формуванням естетичного смаку й ціннісних орієнтацій. Звісно, формування музично-ритмічної культури молодших школярів має свою специфіку, що вимагає від початкової ланки навчальних закладів нових підходів, які б сприяли широкому музично-естетичному вихованню школярів і збагаченню їх музичної ерудиції, а також забезпечували розуміння музичної культури як самостійного виду мистецтва. Відтак, музично-ритмічну культуру молодших школярів у процесі навчання ми розглядаємо як складне й динамічне утворення, котре передбачає розвинуті музично-слухові уявлення, які сприяють формуванню в дітей сприйняття музичних образів і здатність передавати їх у русі.

Теоретична модель формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів згідно з визначеною їх структурою містить низку наукових підходів, відповідних принципів та педагогічних умов, що є складовою організаційно-методичних засад формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Обґрунтуємо низку наукових підходів щодо розкриття виокремлених структурних компонентів. Ефективне формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів забезпечуватиметься за рахунок використання

культурологічного, гедоністичного, системного, особистісно-орієнтованого підходів. Як зазначає О.Олексюк «...в науковому просторі сьогодення існує багато спільних методів дослідження, які складають загальні наукові підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності» [5, с. 21].

Розглянемо означені наукові підходи докладніше.

Проблемою *культурологічного підходу* в освіті у різних її аспектах займалися ряд дослідників. Сучасні дослідження в цій галузі є розвитком ідей культурно-історичної психології (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонт'єв та ін.); концепції діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, В. Литовський та ін.); раціогуманістичних засад у психології (Г. Балл та ін.). Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, у тому числі мистецькій, передусім слід назвати праці В. Гури, А. Погодіної, І. Балхарової, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

У довідковій літературі культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність; здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [2].

За іншим визначенням, культурологічний підхід – це напрям в педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, котрий не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює та збагачує його [1]. Науковці вказується, що цей підхід забезпечує справжню гуманізацію

та гуманітаризацію освіти. В. Гура бачить суть кризи системи освіти у розходженні двох магістральних її напрямів: інформатизації і гуманітаризації.

Досягти синтезу цих двох напрямів і подолати схематизм технократичного підходу, на його думку, можливо передусім шляхом вироблення культурологічного підходу, котрий, «базуючись на конструктивній концепції культури, допоміг би подолати протиріччя з безособленого уявлення людини... і повернути учневі його сутнісно людські характеристики як вільної особистості, яка самовизначається і знаходиться у неперервному діалозі з собою, з іншими особистостями і творами культури» [3, с. 4]. В. Гура формулює положення культурологічного підходу наступним чином: перехід від схеми «учень – навчальні засоби – знання» до схеми «учень – культура – навчальні засоби – знання»; контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин всередині навчального тексту; введення в якості ланки системи навчання підсистеми психологічної підтримки з метою підтримки діалогових стосунків; задоволення інформаційно-пізнавальних потреб учнів і їх стимулювання, що безпосередньо відповідає контексту нашого дослідження [3, с. 11].

Розкриваючи наступний, *гедоністичний підхід*, зазначимо, що у перекладі з латинської «гедонізм» (*hedon*) має кілька значень: задоволення, насолода, вдоволення, радість. У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що гедонізм – це «етична позиція, яка стверджує його як найвище благо і критерій людської поведінки і зводить до нього все розмаїття моральних вимог. Прагнення до насолоди в гедонізмі розглядається як рушійна основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії» [6, с. 105].

Про гедонізм мистецтва зазначали ще древні філософи. Зокрема, Платон писав, що привнесене музикою *почуття ритму* (курсив наш. – А.П.) і гармонії, сполучне з насолодою є дарунком Богів людині для відпочинку від

трудів і турбот. Аристотель також вказував, що музика окрім того, що відповідає найвищій цілі, приносить ще й відпочинок і задоволення.

У свою чергу, Ф. Шіллер взагалі вважав гедоністично-розважальну функцію мистецтва головним призначенням і сутністю мистецтва. До речі, в японській мові слово «музика» складається з двох ієрогліфів і вони перекладаються як насолода і звук. Основоположником гедонізму вважають Арістіппа (435-335 рр. до н. е.), який розрізняв два стани душі. Перший – задоволення, як щось м'яке та ніжне, а другий – біль – грубий та поривчастий рух душі. Головною вимогою щасливого життя він вважав уникання болю та досягнення максимального задоволення. Загалом у вченнях, які описують сутність гедонізму не складно помітити одну загальну мету – звільнити людину від страждань. Гедонізм, будучи вченням про уникнення страждань та наявності позитивізму, є результатом духовного, *культурного, емоційного* розвитку суспільства та особистості. На даному етапі головним виміром етичних норм розвитку людини та цивілізації має стати позитивне ставлення до життя, вміння отримувати радість від простих речей існування людини у світі, наявність творчого самовираження особистості й прийняття того, що всі люди мають право на вдоволення та радість у житті.

Сучасна філософська думка базується на сприйнятті гедонізму з позиції принципу активності, який стверджує задоволення досягнення, а не досягнення задоволення. Задоволення та радість є різновидом, насамперед, емоційних переживань і почуттів, які традиційно відносяться до психології. З. Фрейд принцип задоволення пов'язував з добром і благом, характеризуючи онтологію задоволення як онтологію гармонії та безконфліктності. Це, на думку вчених, ситуація цілісного сприйняття світу, знаходження людини у гармонії із собою та світом [7, с. 382]. За Дж. Локком, те, що здатне викликати або збільшити задоволення – це добро. А зі стражданнями англійський просвітителі пов'язував зло [4, с. 280].

Загалом у психології широко використовують поняття гедонія як психічний стан, якому властиве приємне самопочуття, відчуття піднесення, задоволення, насолоди. Психологи запевняють, що дані емоції та почуття є одним із необхідних компонентів життєдіяльності людини, які сприяють дії відновлювальних процесів, переключенню психоемоційних механізмів. Особливо важливим це є для особистості дитини, яка характеризується ще неусталеною психікою. У психоаналізі сфера задоволення, інстинктів є визначальною. Адже вона впливає на розумову діяльність, мораль та культуру людини. Дотримання вимог *гедоністичного підходу* у процесі формування основ музично-ритмічної культури спонукатиме вчителя музики до створення ситуацій успіху, здійснення схвальних відгуків, підбадьорення в будь-яких ситуаціях, навіть за умови отримання незначних навчальних результатів.

Виступаючи важливим стимулом формування музично-ритмічної діяльності, *гедоністичний підхід* спрямовуватиме дітей до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму, сприятиме розкриттю ресурсів емоційної стійкості та опірності до життєвих негараздів.

Окрім того, застосування гедоністичної функції музичного мистецтва в освітньому процесі уможлиблює адекватне сприймання молодшими школярами шедеврів класичної та народної музики, отримання від цього музично-естетичної насолоди.

Застосування гедоністичного підходу в процесі формування основ музично-ритмічної культури за відповідних педагогічних умов трансформується у своєрідний навчально-музичний тренінг, який базується на потребі людини в задоволенні, насолоді і спираються на любов до музичного навчання. У такий спосіб гедоністичний підхід у музичній освіті надає процесові навчання школярів особливої привабливості. Окрім того, створення гедоністичного забарвлення навчання учнів музично-ритмічним рухам призводить до глибинного самовираження дитини, зняття емоційної напруги через досягнення катарсису в процесі музично-рухової діяльності,

ефекту естетичної насолоди і в результаті – формування відповідних структурних компонентів основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Сутність *системного підходу* полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що й становлять систему. При застосуванні цього підходу педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета навчання, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учень), зміст навчання (загальна, базова та професійна культура), методи і форми педагогічного процесу та матеріальна база (засоби) [5, с. 21].

Системний підхід щодо процесу формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи зумовлює психолого-педагогічну єдність суб'єктів музично-ритмічної діяльності, завдяки якій «об'єктний» вплив носить системний характер та поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку обох сторін. Тобто, в нашому контексті формування основ музично-ритмічної культури не відбудеться без системного підходу до навчання музично-ритмічним рухам.

Особистісно-орієнтований підхід у педагогіці стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну, творчу сутність людини як особистості. Визнання особистості як продукту загальноісторичного розвитку і носія культури не дає змогу звести дії особистості, що навчається, до автоматичних. Особистісно-орієнтований підхід означає орієнтацію в педагогічному процесі на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

У рамках означеного підходу в освіті передбачається опора на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов» [5, с. 25]. Особистісно-орієнтований

підхід у контексті нашого дослідження передбачає спрямування навчального процесу на розвиток особистості учня, залучення його до музично-ритмічної діяльності, сприяння розширенню можливостей музичного сприймання, формування виконавських умінь і навичок, активізацію творчого потенціалу і здатності до художньо-творчої діяльності. Це створює сприятливі умови для самореалізації особистості, до пошуку оригінальних шляхів вирішення проблемних мистецьких питань, що сприяє формуванню основ, у нашому випадку музично-ритмічної культури молодших школярів.

Отже, формування основ музично-ритмічної культури, визначення її місця в навчально-виховному процесі та структурі уроку музики з урахування вікових, індивідуальних особливостей школярів, продуманій та керованій вчителем організації музично-ритмічної діяльності дітей, залежить від правильно визначених наукових підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бастун М. В. *Діалогічні методи розвитку культурологічно орієнтованої комунікації* / М. В. Бастун // *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* / за ред. Г. О. Бала, М. В. Папучі. – Ніжин, 2007. – С. 178-194.
2. Бастун М. В. *Можливості застосування діалогу-культурологічного підходу у сходовознавчій освіті* / М. В. Бастун // *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. – Київ, 2010. – Т. 12, ч. 5. – С. 35-50.
3. Гура В. В. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01* / В. Гура; Ростовский-на-Дону гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
4. Локк Дж. *Опыт о человеческом разумении* / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1985. – 621 с. – (Сочинения : в 3 т. ; т. 1).
5. Олексюк О. М. *Музична педагогіка : навчальний посібник* / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
6. *Философский энциклопедический словарь* [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев [и др.]]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Фрейд З. *Психология бессознательного : [сборник произведений]* / Зигмунд Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.

О.А. Кузнецова

*кандидат педагогічних наук, професор
кафедри інструментальної підготовки вчителя
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Глобальні трансформації мистецької освіти зумовлені новими тенденціями в розвитку українського суспільства та високими вимогами до якості фахової підготовки учителів музичного мистецтва та впровадженням оновленої системи методичної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. З цієї позиції на сучасному етапі розвитку мистецької освіти однією з важливих сфер діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є музично-просвітницька робота з учнями.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької роботи з учнями охоплюючи організаторську, творчу, психолого-педагогічну, художньо-проективну роботу з учнями сприяє професійній та особистісній їх реалізації. Музично-просвітницька робота спонукає до розвитку в учнів творчих здібностей, самостійності, ввічливості, винахідливості, багатосторонньої уяви, музичної пам'яті, тощо. Музично-педагогічні та мистецтвознавчі основи розкриття даної проблеми складають дослідження з методології, теорії та методики музичного навчання (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Б.Асаф'єв, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гуральник, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, А. Козир, Л.Куненко, Л.Мазель, Л.Масол, В.Медушевський, О.Михайличенко, В.Москаленко, О.Ніколаєва, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, В.Петрушин, Г.Побережна, В.Ражников, О.Реброва, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський,

О. Рудницька, Т. Турчин, О. Устименко-Косоріч, В. Федоришин, Г. Ципін, Ю. Цагареллі, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Доречно зазначити, що педагогічні університети України орієнтують свою роботу на інтеграційний підхід у навчанні. Опора на історичний стрижень дозволяє простягнути сполучні нитки від музики до поезії, до живопису й архітектури – ширше зрозуміти дух епохи, у якій створювалися ті або інші шедеври музичного мистецтва. Природно, що теорія в поєднанні із практикою дає більш високий рівень проникнення в дух, зміст, красу музики. Інтеграційний підхід у навчанні не зводиться до звичайних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань, це – перехід знань одного предмета в іншій, що дозволяє використовувати їх у різних ситуаціях. Можливості для застосування даного підходу представляє практично кожна дисципліна. Реалізація інтеграційного підходу з усією необхідністю передбачає спільні, скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей, що вимагає погодженості в їх педагогічних діях, більше того – синхронності цих дій [3].

Визначаючи необхідність міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи з учнями слід згадати та звернутися до традиційних підходів осягнення мистецтва античності, Древнього Сходу, де констатувалася споконвічна синкретичність, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, цирку тощо.

У зв'язку із цим, доцільно осмислити таку категорію, як міжпредметні зв'язки, що взаємозалежна з інтегративним підходом в освіті. Адже, міжпредметні зв'язки у навчальній діяльності відбивають комплексний підхід до освітнього процесу, що дозволяє виокремити як основні елементи змісту мистецького навчання, так і взаємозв'язк між основними фаховими навчальними предметами.

На думку Г.Падалки, особливості межпредметних зв'язків у предметах гуманітарного циклу визначаються загальними цілями мистецької освіти, які спрямовані на ідейно-моральне й естетичне виховання учнів; загальним об'єктом вивчення, яким є особистість та її діяльність; специфікою же окремих видів знань (наукових, художніх тощо), відбитих у змісті гуманітарних предметів, і видів діяльності (пізнавальна, мовна, художня, образотворча, музична, творча та ін.), у які включаються учні при їх вивченні [2].

Доцільно підкреслити, що пізнання світу, цілісної його картини також здавна носило синкретичний характер (від греч. *sincretismos* – нерозчленованість, з'єднання): будь то наукове, релігійне, практичне або естетичне пізнання. Ще Я.Коменський, основоположник дидактики, зазначав: «Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, повинне викладатися в такому ж взаємозв'язку» [1]. У процесі навчальної діяльності ці важливі зв'язки необхідно виявляти та широко впроваджувати в життя. На жаль, сформована система фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва приводить часто до того, що категорія «міжпредметні зв'язки» трактується в навчальному процесі лише з мистецтвознавчої сторони. Але це питання – багатоаспектне, тому воно повинно бути розглянуто всебічно, оскільки взаємозв'язки, взаємопроникнення наук сьогодні потребує більшої уваги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Библиотека учителя).

2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

3. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.

О.А. Грицюк
*доцент кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Музичне виховання відіграє важливу роль у духовному становленні особистості людини. В сьогоденних умовах розвитку музичного виконавства різних жанрів народної, класичної та естрадної музики хоровий спів відіграє важливу роль. Зокрема, режисюра багатьох телевізійних кліпів до виконання вокальних творів солістами-вокалістами вимагає активного залучення співаків-вокалістів, що робить цей різновид колективного музикування вельми популярним у дітей та юнацтва.

Популярність хорового співу доцільно використовувати вчителів музичного мистецтва для розвитку художньо-естетичних смаків та ідеалів, для формування духовної культури учнів. Це мистецтво унікальних можливостей як виконавських, так і освітніх. Він завжди був, є і буде невід'ємною частиною вітчизняної і світової культури, незамінним фактором формування духовного, творчого потенціалу суспільства [2].

Саме тому *актуальність проблеми* формування вокально-хорових навичок як дієвого інструменту музичного навчання та виховання школярів є беззаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми показав, що в наукових і в навчально-методичних працях розкрито різні аспекти цієї проблеми, а саме: досліджено історичні, педагогічні аспекти формування вокально-хорових навичок у виконавців різного віку (Л.Гавриленко, Н.Добровольська, О.Єременко, К.Пігров, В.Попов, П.Чесноков та ін.);

проблеми формування особистості школяра засобами хорового співу (Ю.Алієв, А.Болгарський, З.Кальніченко та ін.); дослідженням дитячих голосів та їх специфікою займалися Б.Алієв, Е.Виноградова, Д.Огороднов, Н.Орлова, В.Соколов, Г.Струве та ін.; обґрунтовано науково-методичні засади вокальної підготовки вчителя музики (А.Менабені, П.Ніколаєнко, Н.Овчаренко, Т.Пляченко, Ю. Юцевич та ін.).

Незважаючи на достатній обсяг наукової літератури, проблема формування вокально-хорових навичок школярів засобами позашкільної вокально-хорової діяльності є малодослідженою і актуальною, та потребує наукового обґрунтування.

Сьогодні, на жаль, ми спостерігаємо зниження якості дитячого хорового мистецтва. Традиційний шкільний колектив, основним структурним компонентом якого є клас, не може забезпечити належні умови для засвоєння учнями всього багатства досвіду музично-творчої діяльності. Тому художньо-естетичне виховання школярів продовжується і розширюється поза межами школи і реалізується засобами художньо-творчої діяльності у різноманітних музичних колективах, зокрема вокально-хорових.

Одне з головних завдань таких колективів – формування необхідних вокально-хорових навичок вихованців. Під такими навичками мається на увазі доведені до автоматизму багаторазові повторення певних дій без усвідомленого контролю. До вокальних навичок належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами вчителя вважаються хоровими навичками [1].

Позашкільні навчальні заклади (центри дитячої та юнацької творчості) як складова системи позашкільної освіти забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створюють

умови для організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців [3].

Вивчення досвіду роботи вокально-хорових занять у позашкільних навчальних закладах виявив багато суперечностей між: впливом засобів масової інформації і музичними вподобаннями школярів; невідповідністю традиційних форм та методів по формуванню вокально-хорових навичок школярів і особливостями їх впровадження в позашкільній освіті з урахуванням вікових особливостей шкільного віку; посиленням процесів технологізації в освіті та низьким рівнем розробки та впроваджень сучасних педагогічних технологій у сфері формування вокально-хорових навичок учнів у позашкільних навчальних закладах.

Питання про те, якими шляхами має йти розвиток дитячого хорового співу, поки ще не знайшло свого остаточного вирішення. Критерієм вибору вірного напрямку процесу навчання ми визначаємо ставлення учасників хору до співочої діяльності. Вузькопрофесійний підхід молодих учителів до вокально-хорового навчання у позашкільній діяльності та потреба формування у школярів естетичних і духовних цінностей, необхідність формування вокально-хорових навичок з урахуванням вікових особливостей учнів та відсутністю відповідного методичного забезпечення цього процесу у позашкільних навчальних закладах визначають подальше збільшення методичних розробок та впровадження нових методів роботи з учнями на вокально-хорових заняттях.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Пігров К. Керування хором. – К.: Освіта, 1962. – 234с.*
- 2. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга, 2001. – 272с.*
- 3. Стулова Г.П. Теорія і практика роботи з дитячим хором: Навч. посібник для студ. пед.Вищ. навчальних закладів. – М.: Владос, 2002. – 278с.*
- 4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, – 1976. – С. 55–206.*

Хуан Чанхао

*аспірант кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Загальновизнаним підходом до навчання, який має забезпечити максимальне наближення основ майбутньої професії та спеціальності до організації та надання освітніх послуг на сучасному етапі визначено компетентнісний підхід. Його сутність полягає у вдосконаленні моделі фахівця в особистісному та діяльнісному аспектах. Він передбачає побудову змісту освіти, застосування способів підготовки таким чином, щоб у студентів здійснювалося поступове формування елементів професійної діяльності і вони згодом досягли рівня, характерного для компетентного фахівця. На сучасному етапі не обсяг знань, а їх мобільність і гнучкість роблять студента придатним до педагогічної діяльності; у зв'язку з чим відчувається необхідність перекладу майбутнього педагога з об'єктної в суб'єктну позицію, позицію активного професійного самовиховання.

Особистісно-зорієнтований підхід є основою компетентнісного, він активно досліджується відомими вченими сучасності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та ін.). Зокрема, вихідні положення підходу, сформульовані І. Якиманською набули актуальності:

1) особистісно зорієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

2) має забезпечувати кожному студентові (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;

3) зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента і має бути основною метою сучасної освіти;

5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

6) найважливішими чинниками особистісно зорієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

7) особистісно зорієнтоване навчання будується на принципі варіативності[5].

Формування ключових компетентностей може розглядатися сьогодні як компонент особистісно-зорієнтованої парадигми освіти як „концептуальної схеми, моделі постановки та вирішення проблем освіти, де визначається унікальна сутність кожної особистості” [4, с. 59]. Найважливішими ознаками особистісно - зорієнтованого навчання вважається багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації. Навчання має ґрунтуватися на суб'єктності учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної

зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчального процесу. Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. Це кардинально змінює функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. В такому розумінні освіта гуманізується, бо вона всебічно сприятиме збереженню та розвитку екології людини, допомагатиме її інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, не насильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Це автоматично вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно учневі для формування і розвитку особистості, а з іншого – для формування особистості професіонала. Під час конструювання і реалізації навчального процесу виявляється суб'єктний досвід кожного студента, його соціалізація в умовах освітньо-виховних систем. Цього можна досягти тільки шляхом упровадження в навчальний процес нової педагогічної технології, в основі якої – розуміння, активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, які передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогами та учнями.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як професійно - особистісне становлення. Останнє характеризує інтелектуальну й емоційно-вольову сторону особистості, суттєво впливає на результат професійно-

педагогічної діяльності і визначає індивідуальний стиль педагога. Професійно-особистісне становлення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала, і відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності. Ці положення стали визначальними для виділення ефективного спрямування становлення особистісно-професійної сфери майбутнього вчителя музики у вокальному навчанні.

Відомо, що будь-яке явище в процесі свого існування проходить однакову стадіальність – «і – m – t»: «і» (initium) – зародження, становлення; «m» (mover) – рух, зрілий, досконалий вигляд; «t» (terminus) – трансформація, перехід у нову якість [1]. Автори сучасних філософських і психолого-педагогічних словників розглядають категорію становлення з різних сторін, зокрема, як категорію діалектики, що означає процес формування будь-якого матеріального або ідеального об'єкта, яка передбачає перетворення можливості в дійсність у процесі розвитку; як процес переходу від одного ступеня розвитку до іншого, момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку; як набуття нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до окресленого стану характеру, особистості, мислення; як процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу. «Становлення» як філософська та психолого-педагогічна категорія відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. У філософії світовий процес розглядався як «виникнення – становлення – знищення». Концептуальні ідеї професійного становлення особистості вчителя полягають у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій освітнього процесу, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик професійної педагогічної

освіти (етапи), системи професійної підготовки майбутніх учителів, що передбачає її цілеспрямованість, безперервність професійного розвитку і самовдосконалення особистості вчителя.

Отже, основними рисами особистісно-зорієнтованої спрямованості вокального навчання майбутнього учителя музичного мистецтва має бути:

- гуманістична основа, визнання пріоритету особистості;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- переклад майбутнього педагога з об'єктної в суб'єктну позицію;
- перегляд змісту, форм і методів вокального навчання;
- розробка нових технологій вокального навчання, що відображають рівень, досягнутий сучасними фундаментальними та прикладними науками, диференціацію та індивідуалізацію, передовий досвід тощо [2; 3;].

Спираючись на сказане, педагогічне керівництво вокальним навчанням студентів має здійснюватися з урахуванням методологічних підходів у пізнанні педагогічних фактів, явищ і процесів, які впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. Оскільки педагогіка мистецької освіти спирається на максимальне індивідуальне самовираження особистості, таким провідним підходом для нашого дослідження є особистісно - зорієнтований.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Музыкальная форма, как процесс / Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. М.; Л. : Музыка, 1971. – 379 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Твори : в 2 кн. / І. Д. Бех , кн. 2).
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 302 с.
- 4.Хуторской А.В. Современная дидактика./ А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240.
- 5.Якиманская И.С. Технология личностно - ориентированного образования. / И.С. Якиманская. М., 2000. – 356 с.

Н.О. Голубицька
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У сучасний період розвитку української державності особливо актуалізується й динамізується спрямованість української педагогічної думки на відновлення й переосмислення виховних ідеалів українства, закладених українською народною педагогікою ще з прадавніх часів. Саме цінності й виховні ідеали української народної педагогіки і стали фундаментом для створення визначного світового феномену – феномену української національної духовної й матеріальної культури. Саме тому важливо не просто ознайомити студентів із основними принципами української народної педагогіки, методами і засобами етнопедагогічного впливу, а забезпечити перетворення означених принципів в особистісні переконання під час провадження практичної етнопедагогічної діяльності.

З метою визначення сутності та специфіки етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва методологічна база дослідження передбачає застосування аксіологічного підходу. Адже саме система цінностей української народної педагогіки складає базис для формування особистості у відповідності до виховного ідеалу українця. Проблема аксіологічного підходу цікавила багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких: В.Андрущенко, Н.Асташова, І.Бех, О.Вишневський,

І.Зязюн, А.Козир, Л.Куненко, В.Лутай, В.Сластьонін, О.Сухомлинська, О.Хоружа та ін.

Сутність аксіологічного підходу полягає в осмисленні особистості як найвищої цінності суспільства, причому явища суспільного життя, включаючи педагогічні, розглядаються у контексті їх потенціалу щодо задоволення духовних і матеріальних потреб людини, яка є суб'єктом ціннісних відносин. Понятійно-концептуальний апарат, яким оперує методологія аксіологічного підходу, інтегрує такі поняття, як цінність, система цінностей, ціннісні орієнтації, особистісний смисл, ціль, потреба, мотивація тощо.

О.Арнольдів, О.Джиоев, Ю.Єфімов, В.Тугаринов, Н.Чавчавадзе та ін. розглядали у своїх працях взаємодію аксіології й культурології у контексті визначення сутнісного аспекту культури, який складає сукупність духовних і матеріальних цінностей суспільства. Слід зауважити про специфіку аксіологічного підходу, який передбачає детермінованість будь-якої діяльності людини сукупністю цінностей людства, в межах якої особистість виступає, з одного боку, об'єктом тих чи інших культурних впливів, а з іншого боку, - творцем духовних і матеріальних цінностей.

Екстраполюючи зазначене вище на розгляд етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, доречно зазначити про її опору на систему цінностей української народної педагогіки. Ціннісна основа фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва загалом і вокально-хорового навчання зокрема створює тенденцію безперервного розвитку компонентів духовності відповідно до виховних ідеалів українства. Г.Лозко зазначає про нерозривність зв'язків між духовними та матеріальними цінностями українського народу [2].

До духовних цінностей належать: сукупність поетичних та музичних фольклорних зразків, створена народом міфологія та народні вірування, народний календар, українська народна символіка, зокрема, прапорництво.

До матеріальних цінностей належать: мистецтво праці на землі, представлене у таких царинах виробництва матеріальних цінностей, як хліборобство, рільництво, великохудобне скотарство, птахівництво, бортництво тощо; народні ремесла (народний одяг, іграшка тощо); народні знання, починаючи від етнософії, народної педагогіки й закінчуючи народною медициною; народна архітектура й інтер'єр житла тощо [2].

Алгоритм формування етнопедагогічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів полягає в побудові вокально-хорового навчання на основі цінностей української народної педагогіки, що, в свою чергу, уможливорює формування компонентів духовності, притаманних українському народові, які включають: народну мораль і світогляд, національне мислення й самоідентифікацію, естетичні уподобання тощо. Сформованість означених компонентів духовності забезпечує перебіг процесу трансформації цінностей української етнопедагогіки у стійкі життєві й професійні принципи й переконання, які майбутній вчитель музичного мистецтва буде передавати учням у процесі подальшої фахової діяльності. Ми наполягаємо на тому, що формування в студентів факультетів мистецтв етнопедагогічної культури має бути усвідомленим. У цьому випадку еталонами особистісного розвитку для студентів мають стати виховні ідеали української народної педагогіки.

В.Ніколаєв здійснив наукове узагальнення цінностей матеріальної й духовної культури у струнку, чітко ієрархізовану систему, в якій все підпорядковано домінуючій цінності-цілі, для досягнення якої постійно функціонують: цінності-відносини; цінності-засоби [3].

Причому цінності-засоби й цінності-відносини мають власну структуру. Зміст цінностей-засобів містить цінності матеріальної культури, цінності духовної культури й цінності соціонормативної культури. У той час, як зміст цінностей-відносин включає міжособистісні взаємини, взаємини людей із працею, відношення до освіти й ставлення до природи. А домінуюча цінність-

ціль сформульована вченим як виховання довершеної особистості згідно до виховного ідеалу народної педагогіки [3]. О.Вишневський, розкриваючи зміст виховного ідеалу українців, включив до його характеристик любов до природи й до хліборобської праці, що виражається в працьовитості, теократичність ідеалу, що обумовлює релігійність, моральність, чесність і пошану до жінки, патріотизм, хоробрість і жертвність в обороні рідної землі, повага до освіченості, розум, фізична досконалість, уміння бачити красу [1].

Таким чином, застосування аксіологічного підходу дозволяє виокремити зміст ціннісного базису української народної педагогіки, встановити його важливість для формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, а також конкретизувати алгоритм означеного процесу в межах побудови вокально-хорового навчання на міцному фундаменті етнопедагогічних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Вишневський Омелян. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики). Вступ до системного дослідження / Омелян Вишневський. - Дрогобич: Видавець Святослав Сурма, 2010, 159 с.*
- 2. Лозко Г. Етнологія України. / Галина Лозко. – К.: Видавництво „Арт-Ек”, 2004 - 306 с.*
- 3. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук: 13.00.01/ Николаев Валерий Александрович. - М., 1998. - 409 с.*
- 4. Хоружа О.В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу / О.В.Хоружа // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи /Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – Вип. 10. – С. 183-191.*

Н.П. Григорцевич

спеціаліст вищої категорії, викладач
диригентсько-хорових дисциплін та
української музичної літератури КЗ
«Бердичівський педагогічний коледж»
Житомирської обласної ради

**ВИКОРИСТАННЯ ОПОРНИХ СХЕМ ЯК ЕФЕКТИВНА
ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ
«ХОРОЗНАВСТВО»**

В умовах оптимізації навчального процесу, сутність якої полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і зусиль, завданням педагогів є віднайдення методів та прийомів, що забезпечать результативність та якість вирішення навчально-виховних завдань, скоротять тривалість процесу досягнення мети. Одним із шляхів вирішення даної проблеми, на наш погляд, є систематична робота з опорними схемами. Різні аспекти проблеми використання опорних схем і таблиць зустрічаємо у дослідженнях багатьох вчених, на думку яких така система роботи дозволяє створювати між педагогом та студентами атмосферу співпраці та взаємодії, вчить взаємоконтролю та самоконтролю, умінню самостійно здобувати знання, узагальнювати їх в максимально спрощеному вигляді. Питання унаочнення навчання знайшли відображення в працях психологів Л. Виготського, Д. Богоявленського та ін.; дидактів Ю. Бабанського, В. Онищук та ін.; педагогів Я. Каменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського та ін. Значний внесок у розробку даного питання зробили П. Ерднієв (теорія укрупнення дидактичних одиниць), В. Давидов (теорія змістовного узагальнення), В. Шаталов («опорні сигнали») [4] та ін.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання опорних схем, розроблених автором, в процесі викладання курсу «Хорознавство» для студентів спеціальності 025 «Музичне мистецтво» педагогічного коледжу.

Часто студентам важко розібратися у великому обсязі змістового матеріалу. Цей процес ускладнюється невеликою кількістю аудиторних годин, що виділяються на вивчення деяких тем. Отже, студенти потребують допомоги досвідченого педагога, перед яким стоїть завдання – донести необхідну інформацію так, щоб вона була доступною, зрозумілою і зацікавила до більш глибокого досконалого вивчення навчальної дисципліни. Над цією проблемою багато років працюють викладачі різних дисциплін, зокрема й мистецьких. Відомо, що найбільше інформації людина сприймає зорово – близько 80%. Отже, необхідно зосередитися на якомога більшому використанні зорової пам'яті студентів, завдяки чому відбувається ефективно засвоєння інформації. Процес засвоєння знань включає в себе такі основні компоненти як сприймання, розуміння, запам'ятовування, узагальнення і систематизацію. Він відбувається через засвоєння понять, тверджень, зв'язків між ними, що становлять основний зміст навчального матеріалу дисципліни. Отже, як показує досвід роботи, ефективному засвоєнню знань студентами сприяє використання опорних схем.

Опорна схема – це схема, в якій певним чином структурований блок навчального матеріалу. Визначення, твердження, рисунки, що розкривають його зміст, обмежені деякими контурами у кольорі, які певним чином розміщені на папері (чи на екрані ПК) і пов'язані між собою стрілками, що відображають існуючі логічні зв'язки між ними [3]. Опорні схеми можуть включати в себе невеликі тексти, деякі символи з метою підкреслити важливість чи проблемність твердження, висновку. Для кращого зорового сприймання окремі складові опорної схеми можуть виділятися кольором [3].

Основою самостійного засвоєння знань студентами є вміння виділяти головне у навчальному матеріалі, аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Саме опорні схеми, в яких за допомогою кольору, стрілок, допоміжних слів тощо увага студентів спрямовується на основні поняття, логічні зв'язки між ними, сприяють глибокому засвоєнню змісту навчального матеріалу,

формуванню навичок самостійної роботи. Практичний досвід показує, що опорна схема допомагає студентам оволодіти суттю навчального матеріалу та зрозуміти послідовність його викладу значно швидше.

Важливо, щоб студент вмів стисло і чітко висловити свою думку, розкрити суть найважливіших положень тощо. Робота з опорними схемами сприяє такому процесу та спрощує його. Саме з цією метою були розроблені опорні схеми з курсу «Хорознавство». Так, наприклад, іноді студентам важко розрізнити поняття «тип і вид хору». Робота з опорною схемою дає можливість краще зрозуміти сутність цих понять.

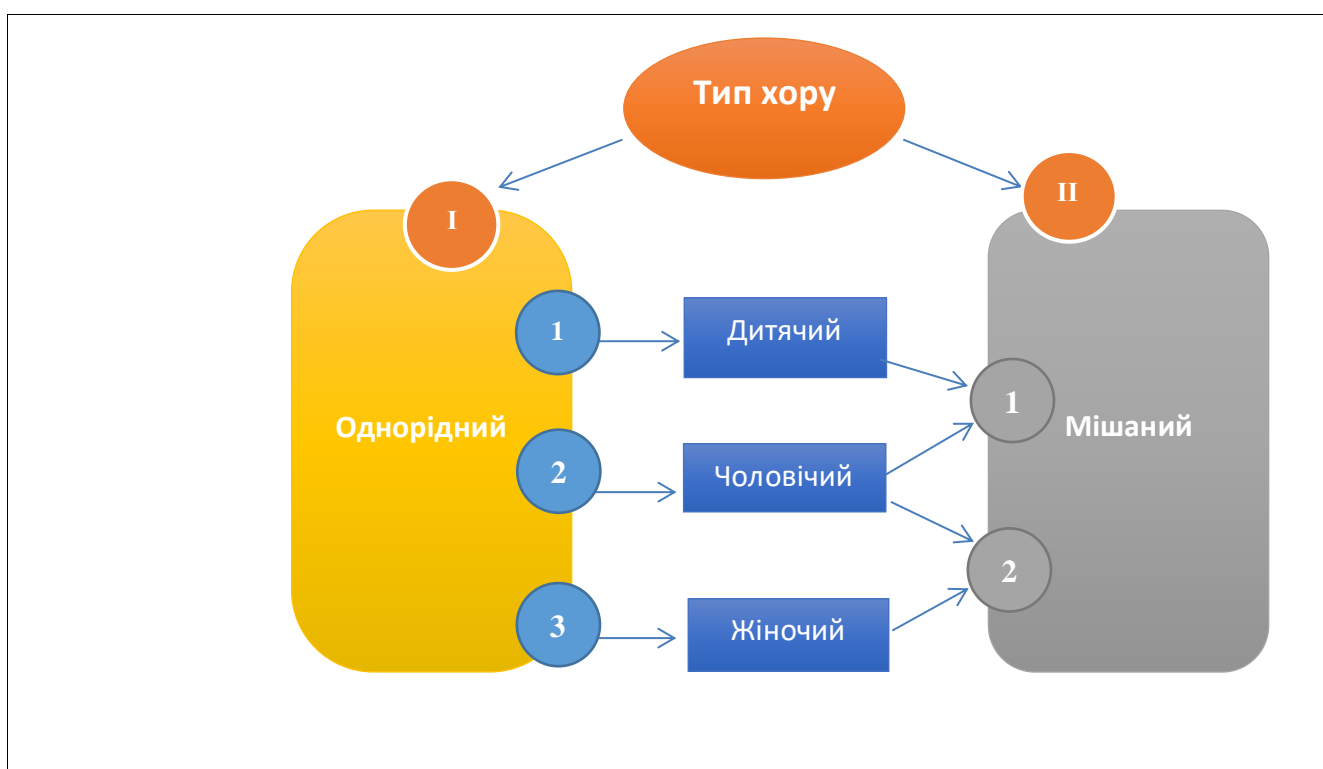


Схема 1. Тип хору

Схема дає можливість визначити два основних типи хору – однорідний та мішаний, де однорідні – дитячий, чоловічий, жіночий, а мішаний утворюються шляхом залучення до хорового колективу двох типів співочих голосів (дитячих та чоловічих, або жіночих та чоловічих).

Для засвоєння понять «тип та вид хору» застосовуємо опорну таблицю, що дає можливість студентам зрозуміти різницю між цими поняттями й у майбутньому вірно застосовувати їх (схема 2).

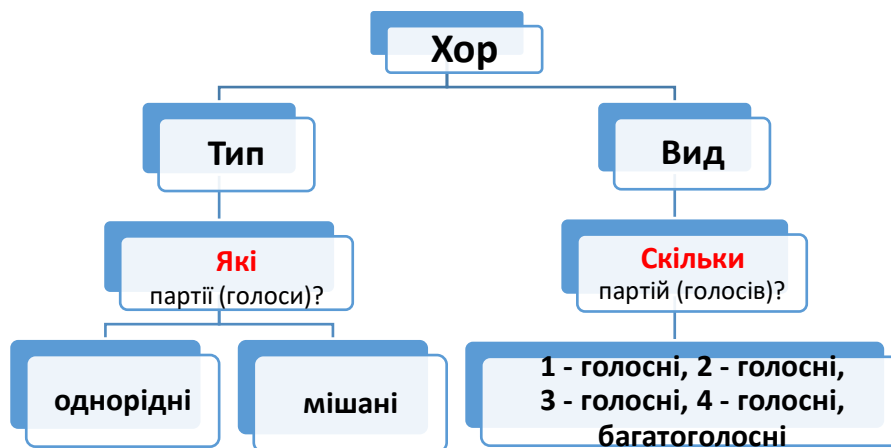


Схема 2. Тип і вид хору.

Застосування опорних таблиць можливе також студентами в ході педагогічної практики. Наприклад, пояснюючи важливість бережного ставлення до співочого голосу (схема 3), студенти можуть скористатися готовим матеріалом, а також проявити творчість при складанні власних опорних схем.



Схема 3. Фактори, що негативно впливають на голос людини

Використання опорних схем можливе й при перевірці знань студентів. Наприклад, користуючись опорними схемами, студенти легше засвоюють правила інтонування інтервалів (тема «Стрій»). При перевірці знань студентам пропонується додати у схемі інформацію, якої не вистачає, тому вона позначена знаком питання (схема 4).



Схема 4. Закономірність інтонування інтервалів

Отже, використання опорних схем у викладанні курсу «Хорознавство» є досить ефективним. Такий підхід до організації навчального процесу:

- сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами;
- розвиває логічне мислення студентів;
- дозволяє вивільнити чимало часу й використати його для виконання практичних завдань;
- полегшує повторення і узагальнення навчального матеріалу та скорочує час підготовки до контрольного, залікового заняття, іспиту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломієць О. М. *Хорознавство. Навчальний посібник /О.Коломієць. – К.: Либідь, 2001.*
2. Пігров К.К. *Керування хором: підручник. /К.К. Пігров. – К.,1962. – С. 23-88.*
3. *Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання: метод. посіб. для студ. / уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 2015.*
4. Шаталов В. Ф. *Точка опоры // Педагогическая проза. Архангельськ, 1990.*
5. Доронюк В.Д. *Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навчальний посібник для викладачів і студентів навчальних закладів і вчителів музики шкіл різного типу /В.Доронюк, М.Сливоцький. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306.*
6. Юцевич Ю.Є. *Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-методич. посібник для викладачів та студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу /Ю.Є. Юцевич. – К.: ІЗМН. – К., 1998. – 158 с.*

О.П.Гусаченко

старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П.Драгоманова

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Проходження студентами факультету мистецтв виробничої педагогічної практики здійснюється на базі загальноосвітніх закладів, до яких відносяться середні загальноосвітні і спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї та колежі. Програма практичної підготовки передбачає виконання студентами різних видів робіт, серед яких провідними є уроки музичного мистецтва та позаурочна музична діяльність. Уроки музичного мистецтва, які є обов'язковими для усіх учнів молодшого та середнього шкільного віку, проводяться у відповідності до навчальних планів учбового закладу раз на тиждень або раз на два тижні.

Зважаючи на це, позаурочна музична діяльність має деякі переваги, оскільки студенти мають можливість працювати з дітьми, які виявили свої схильності та інтереси, добровільно обираючи хорові колективи, вокальні гуртки, дитячі фольклорні ансамблі, вокально-інструментальні ансамблі, рок-групи, дитячий музичний театр, гуртки сольного співу, гуртки навчання гри на інструменті, шкільні оркестри, ансамблі народних інструментів та ін. Також перевагою є періодичність позаурочних занять (здебільшого двічі або тричі на тиждень), їх тривалість (від 45хв до 1,30 год.) та склад.

Позаурочна музична діяльність спрямована на забезпечення надання освітніх послуг, розвиток задатків, схильностей дітей, що закладає й окреслює найвіддаленіші перспективи їхнього подальшого розвитку. Така діяльність

має підвищувати загальний культурно-музичний рівень учнів, оскільки поповнює існуючі та створює нові прошарки слухачів, а можливо і майбутніх виконавців, які, за належних умов, заповнюватимуть концертні зали і становитимуть вагому частину вихованого суспільства.

Роль провідника між високим мистецтвом і дітьми, відведена майбутнім вчителям музики, є найголовнішою у даному процесі, оскільки саме від студентів залежатиме чи виникне у дитячій аудиторії настільки сильне враження, щоб захотілося продовжувати ці зустрічі і занурюватись у новий для них і прекрасний світ музики.

Постає питання чи здатні студенти-практиканти захоплювати дітей силою своєї натури, підводити їх до розуміння музики, переконувати, а не нав'язувати, радувати, а не розважати? Адже, нав'язування може викликати і закріпити в учнів реакцію відторгнення, а розвага не вимагає досягнення глибини музичної тканини, хоча і викликає позитивні емоції, які дитина хоче відчувати знову.

Однозначної відповіді на це питання поки не існує, оскільки є студенти факультетів мистецтв, які настільки захоплені музикою, що діти емоційно заражаються цією «одержимістю» і буквально цитують свого музичного провідника. Є такі студенти, які технічно бездоганно виконують музичні твори, однак в недостатній мірі володіють ораторським і акторським мистецтвом, внаслідок чого сухість, термінологічне перевантаження вступної промови відбиває у дітей бажання і здатність живого сприйняття музики. Інший тип студентів-практикантів підсилює контрастність, застосовує різноманітні ефекти, які здебільшого є примітивними, не пов'язані з філігранністю високого мистецтва, натомість визивають живий відгук у широкій аудиторії дітей. Серед основних видів позаурочної діяльності є такі, які передбачають відносну пасивність (відвідування концертів, дитячої філармонії, спектаклів) або активну участь дітей (відвідування гуртків, виступи, музичні змагання та ін.).

Відвідуваність культурно-просвітницьких заходів, які організують студенти, демонструє затребуваність у них дітей, де дитяча публіка виконує функцію барометра смаків та музичних уподобань. Дітей можна змусити прийти на концерт, проте неможливо заставити хотіти цього. Своєрідною творчою лабораторією можна вважати сам захід, оскільки вибір теми, форми, насиченості музичним матеріалом, участь і обраний стиль спілкування студентів з дитячою публікою є педагогічним дослідом з виявлення впливу музики як емоційного подразника на маси слухачів. Як доречно зазначав Б.Асаф'єв, «публіка відкидає те, що мляво подразнює!»[1; 42].

Хочеться також зазначити, що роль позаурочної музичної діяльності студентів значно збільшується у разі, якщо діти, хоча б в якій найменшій мірі, відчують себе співучасниками творчого дійства. Покладаючи в основу вислів А.Авдієвського про важливість створювання культурного підґрунтя, яке зможе передавати скарби української народної музики і не лише передавати, а й активно ним користуватися, практиканти реалізують такі форми позаурочної музичної діяльності, які передбачають активну участь у ній дітей. Це можуть бути спільні імпровізовані виступи, творчі вечори, де діти власноруч матимуть можливість випробувати свої здібності, ознайомлюватись з різними музичними інструментами, пізнавати музичні форми, жанри, тенденції історичного розвитку та ін.. Лише в такому разі відвідування концертів, слухання перестане бути «нудним обов'язком», а стане живою потребою, оскільки проведено через себе, власні враження, відчуття, думки, досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*/ Б.В.Асаф'єв; ред. и вступ. ст. Е.М.Орловой. - 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. – 144 с.: ил. Список лит. в примеч.: С.138 - 143.

О.Д. Калішук

провідний концертмейстер кафедри теорії та методики
постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Необхідність модернізації національної системи вищої освіти передбачає створення умов для виховання нової генерації педагогів-музикантів, здатних не тільки до творчої самореалізації в професійній діяльності, а й спроможних гнучко реагувати на суспільні виклики щодо оновлення змісту та форм організації навчання учнів, здатних до варіативних змін у музично-педагогічному процесі. У світлі вищезазначеного, фахова підготовка студентів повинна бути спрямована не лише на їх професійне, а й на особистісне зростання майбутніх учителів, на формування у них таких важливих якостей як виконавська мобільність.

У комплексі знань та умінь, які складають фахову підготовку майбутніх вчителів музики, особливе місце займає виконавська підготовка, яка складається з вокального, диригентсько-хорового та інструментального циклів. Інструментальна підготовка педагога-музиканта відіграє важливу роль в його музично-педагогічній діяльності.

Суть її полягає в опануванні навичками виконавської та концертмейстерської діяльності, а також методикою навчання гри на музичному інструменті. Необхідність ґрунтовної інструментальної підготовки студента зумовлена тим, що майбутній вчитель музики повинен в своїй професійній діяльності уміти виконувати музичні твори різноманітних стилів і форм інструментального письма, вміти розкривати художній образ

музичного твору на основі точного прочитання нотного тексту й власного виконавського досвіду.

Виконавська підготовка формує спроможність майбутнього вчителя музики через художньо — інтерпретаційні вміння, самостійну творчу діяльність здійснювати професійний підхід до процесу музичного виховання [2].

Художньо-інтерпретаційна природа виконавства тлумачиться М.Фейганом як вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності [7].

На думку М.С.Кагана, виконавство є повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга [5].

Аналіз літературних джерел вказує, що виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Перший рівень пов'язаний з:

- усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення;

- другим рівнем характеризується переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення;

- третім рівнем є завершенням перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконавця.

На думку М. Назаренка, інструментально-виконавська підготовка вчителя музики має забезпечити:

- вміння виконувати інструментальні твори різного стилю та профілю;
- вміння розкривати художній образ музичного твору засобами точного прочитання нотного тексту;

- володіння навичками самостійної роботи над музичним твором;

- засвоєння інструментального матеріалу засобом читання з аркуша;

- формування та розвиток концертмейстерських навичок шляхом вивчення акомпанементу до вокально-хорових та камерно-інструментальних

творів; розвиток творчих навичок - імпровізації, гри на слух, транспонування, аранжування [6].

Виконавська діяльність вчителя музики базується, як на основі специфічних технічних навичок, так і на музично-теоретичних знаннях, на вмінні осягнути сенс музичної мови та відтворюванні її у конкретному звучанні.

Таким чином, можемо зробити висновок, що виконавська діяльність вчителя музики є інтегрованою властивістю його особистості і характеризується технічними вміннями, здатністю до творчих пошуків у процесі інтерпретації музичних образів. Ця діяльність визначає ступінь підготовленості вчителя музики до його професійної роботи в школі.

Для успішного ведення професійної діяльності учителя музики йому необхідно не тільки наявність професійних знань та умінь. Учитель в процесі своєї виконавської діяльності повинен мати здібності до швидкої адаптації, уміти оперативне реагувати на ті зміни що відбуваються.

Розглянемо вказані здібності як якісну характеристику учителя, що забезпечує здатність його швидкого реагування на зміни у сфері виконавської діяльності, тобто виконавську мобільність.

Аналіз літературних джерел показав, що дослідженню виконавської мобільності учителя музики, її складових частин, які характеризують суть цього поняття, не приділялося достатньої уваги в науковій літературі, не було комплексного підходу до розгляду цього питання.

О. Баланко під виконавською мобільністю вважає відкритість музично-виражальної системи виконавця, універсальність професійного потенціалу, здатність кардинально змінювати виконавський арсенал необхідних засобів, інтелектуальну рухомість, легкість і швидкість у прийнятті «теоретичних» рішень щодо виконавської техніки як засобу втілення художнього образу музичного твору [3].

М. Давидов вказує на «мобільні» засоби виконавської майстерності, які формують інтерпретаторське втілення музичного твору під час його виконання [4].

Виділяються такі природні здібності особистості майбутнього вчителя музики, необхідні для виконавської мобільності:

- комунікативні (доброзичливість, позитивне ставлення до людей, товаристкість;
- перспективні (спостережливість, емпатія, інтуїція);
- динамізм особистості, емоційна стійкість, креативність [1].

Виконавська мобільність формує здатність до варіативності зміни ходу та змісту виконавської діяльності, дозволяє гнучко долати її труднощі та «штампи», здійснювати вибір найбільш вдалих з професійної точки зору рішень поставлених творчих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев М.В. *Этапы развития волевых навыков у студентов музыкально-исполнительских вузов.* //М.В.Ананьев //Искусство и образование. - 2008. - №2 [52] .М. : [б.в.] .- с. 74-80.
2. Е.В.Башаева. *Активные методы обучения в подготовке будущего учителя музыки к выполнению роли дирижера — хормейстера.* Чебоксары. Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2017. №1 [93].
3. Бланко О.М. *Виконавська майстерність як чинник розвитку сучасної камерної вокальної музики.* Мистецтвознавчі записки. Вип.29. – К., 2000.
4. М.Давидов. *Наукова термінологія як фактор інтелектуалізації музичної педагогіки.* Методологічні аспекти музично — виконавської творчості та педагогіки. К. 2012.
5. Каган М.С. *Философия теории ценности.* [М.С. Каган .- Спб. 1997].
6. Курбатова Г.Н. *Общее в научно-исследовательской и исполнительской деятельности педагога-музыканта как основа взаимодействия учебных дисциплин в его профессиональной подготовке.* Педагогика искусств № 3, 2012 г.
7. Фейгин М. *Индивидуальность ученика и искусство педагога.* [М.Фейгин. - М.: Музыка, 1975.

Т.С. Левшенко

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розвиток мистецької освіти в сучасних умовах передбачає формування інтелектуального та культурного потенціалу, інноваційних підходів до проблеми естетичного розвитку особистості як найвищої цінності нації. В світлі цих положень естетико-виховна підготовка майбутнього вчителя виступає однією з провідних актуальних проблем в сфері музично-естетичної освіти.

Діяльнісний підхід як методологічний інструмент щодо вивчення естетичного фактору багатоаспектної педагогічної діяльності дозволив виділити в структурі особистості вчителя музики ряд інтегративних естетико-виховних якостей. Вони відображують особливості музично-педагогічної діяльності і синтезують вимоги щодо готовності майбутнього вчителя музики до естетико-виховної діяльності. Особливе місце серед них належить емпатії. Саме розвиток емпатії є головною психолого-педагогічною проблемою, від якої залежить розвиток гуманістичної основи формування стосунків між учителем і учнем в процесі естетично спрямованого педагогічного спілкування.

Метою статті є розкриття специфіки розвитку емпатії у майбутніх вчителів музики. Адже емпатію визначають як осягнення емоційного стану особистості, чуттєве проникнення у переживання іншої людини. Співчуття спонукає до допомоги і дозволяє досягти взаємоузгодження позицій, обрати

відповідно до цього спільні засоби взаємодії та взаєморегуляції (Т.Гаврилова, М.Обозов, К.Роджерс).

Аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців дозволив засвідчити, що вони висвітлюють різноманітні підходи до розвитку емпатії (Ш.Амонашвілі, О.Кайріс, Т.Василишина, В.Сухомлинський та ін.); моделювання організації творчої діяльності з акцентуалізацією на емпатійність як одну із провідних характеристик особистості педагога (Г.Андрєєва, О.Киричук, І.Первіна та ін.); здатність педагога до емпатії постає одним з визначальних факторів у встановленні педагогом таких взаємин з учнем, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (Т.Гаврилова, Ц.Короленко, Є.Кузьмін, А.Петровський, Т.Снегірьова, В.Філатов); емпатія розглядається як афективне явище, сутність якого полягає у проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті, переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного стану; емпатія трактується і як явище емоційного відгуку, і як процес розуміння людини людиною, і як специфічна здатність співчутливості до іншого у співпереживанні.

Розвиток емпатії у студентів Інституту мистецтв щільно пов'язаний з формуванням їх креативності, адже вона виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі естетичної діяльності тощо.

Педагогічна емпатія – це професійно значима якість вчителя музики, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності вчителя та учнів. Проблема педагогічного спілкування набуває виняткового значення, адже саме зміст і особливості взаємовідносин

учасників педагогічного процесу визначають, у кінцевому рахунку, можливість досягнення стратегічної мети освіти, а відтак і перспективу формування особистості як емоційної здатності до естетичного саморозвитку і самовдосконалення.

Характерною властивістю наявності емпатійного в діяльності вчителя музики є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що, в свою чергу сприяє набуттю естетичного практичного досвіду. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу музичного твору. Художньо-творчий аспект професійного естетико-виховної діяльності вчителя музики як один із найголовніших виокремлюють Л.Арчажникова, Л.Надинова, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка та ін., особливо підкреслюючи формування професійно значущих інтегративних естетико-виховних якостей майбутнього вчителя музики – емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності. В педагогічному естетично спрямованому спілкуванні – це комунікативна творчість, тобто емпатійність спілкування – це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на заняттях, створення нових форм естетичного спілкування у процесі колективного музикування.

Відповідно, емпатійність необхідно розглядати як одну із провідних характеристик особистості вчителя музики. З цієї позиції доцільно розрізнити декілька видів емпатії, а саме: *емоційну* (афективну), що ґрунтується на механізмах проєкції афективних реакцій іншої людини; *когнітивно* (інтелектуально), яка базується на інтелектуальних процесах, аналогії, порівнянні тощо; *естетичну* (переживання прекрасного), що передбачає створення яскравого художньо-музичного образу, що є джерелом насолоди дозволяє отримати гедоністичний ефект.

Педагогічну сутність емпатії виокремлює критерій дієвості. Адже в основі морально-естетичного ставлення до педагогічної діяльності лежить альтруїстична позиція вчителя до дієвої допомоги. Емпатія як професійна педагогічна якість виступає *естетичним рівнем* педагогічного спілкування, надаючи йому статусу моральної довершеності. За словами В.Сухомлинського, людина серцем відчуває найтонкіші дії серця іншої людини та відповідає на них власними душевними рухами. Аби мати доступ у чудовий палац, ім'я якому дитинство, писав він, треба перевтілюватися, ставати в якійсь мірі людьми. Тільки тоді може бути доступним мудре керування дитиною.

Ефективності підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності сприяє здатність до емпатії. На думку науковців (Б.Бернс, А.Орлов, К.Роджерс та ін.), емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчування стану іншої людини. А.Маркова пропонує розрізнати раціональну емпатію (порозуміння), емоційну емпатію (співчуття), діючу та випереджуючу емпатію (допомога, сприяння, передбачення, ввічливість тощо).

Отже, значення розвитку емпатії у майбутніх вчителів музики в процесі естетико-виховної підготовки є дуже важливим. Саме емпатія обумовлює здатність вчителя ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчути емоційний вплив музики шляхом співпереживання художньо-виразних образів музичних творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А. В. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія* /А.В. Козир. - К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
2. Маркова А.К. *Психологія труда учителя* /А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 312 с.
3. Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
4. Сухомлинський В.А. *Избранные педагогические сочинения : в 3 т.* /В.А. Сухомлинський. – М. : Педагогика, 1980. - Т. 2. – 384 с.

С.І. Миколінська
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ПРОБЛЕМА УВАГИ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПІДЛІТКІВ НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬНОГО СПІВУ У ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ

Невід’ємною складовою процесу формування якостей підростаючої особистості є музичне навчання і виховання. Залучення учнів до світу музики є одним з шляхів розвитку їх духовної культури, художнього смаку, розуміння прекрасного. Серед видів музичного виконавства особливе місце належить сольному співу, який серед учнів шкільного віку є популярним напрямком у їх позашкільному навчанні.

Спів – це складний психофізіологічний процес, у процесі якого виробляються вокальні навички. Процес набуття вокально-виконавських навичок є доволі тривалим та складним. У набутті вокальних умінь і навичок необхідними є розвиток голосового апарату учнів, їх художньо-вокального смаку, виконавської майстерності, творчого потенціалу (Л. Алексєєва, Ю. Барсов, Л. Дмитрієв, Є. Гусєва, А. Менабені, Д. Люш, В. Морозов, Б.Покровський та ін.). Мистецтво співу можна вважати довершеним, коли зазначені складові будуть знаходитись в органічній взаємодії.

Згідно з науковими висновками фізіологів (Н. Дубровинська, Р. Наатанен, Г. Уолтер, Є. Хомська та ін.), психологів (Ю. Дормашев, Ю. Гіппенрейтер, М. Фалікман, Н. Чуприковата та ін.) необхідною умовою успішного виконання будь-якої діяльності людини є увага. Процеси уваги спрямовують психічну діяльність людини у певний момент на об’єкти або явища, які мають для людини певне значення при одночасному абстрагуванні від інших. Навчити учнів спрямовувати свою увагу на процес та результат

звучання власного голосу, контролювати чистоту інтонації, вокальну позицію, дихання, міру вираження емоцій та почуттів тощо є важливим у навчанні сольного співу.

Згідно з дослідженнями багатьох науковців увага, на відміну від інших психічних процесів, не має власного продукту. Вона не існує ізольовано, а завжди пов'язана з іншою діяльністю як її сторона чи характеристика (П. Гальперін, М. Добринін, С. Рубінштейн, Н. Чуприкова та ін.), є невід'ємною від інших психічних процесів і станів (І. Страхов). Увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес і результат тієї діяльності, до якої вона приєднується (П. Гальперін, С. Кабільницька). Її змістом є зміст тієї психічної діяльності, в яку вона включена.

Особливості підліткового віку (період від 11 – 12 до 14 – 15 років) полягають у розвитку довільності всіх психічних процесів. Для уваги підлітка є характерним формування вищих довільних її форм, вироблення уміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватись, розподіляти та переключати увагу на нові завдання, переборювати відволікання.

На заняттях сольного співу важливо спонукати учнів довільно зосереджувати увагу на об'єктах – звуці, зовнішніх рухах, які беруть участь у співі, рухових відчуттях. Багато педагогів з постановки голосу (Ф. Анікєєв і З. Анікєєва, Л. Дмитрієв, М. Донець-Тессейр, В. Ємельянов, Ю. Ковнер, А. Менабені та ін.) вважають, що під час розвитку вокальних навичок основна увага приділяється саме формуванню свідомого голосоутворення. Уміння уважно спостерігати за виконанням викладача, видатних співаків, однолітків дозволяє накопичувати цінний досвід, який ґрунтується на досягненнях та помилках інших. Поєднуючись з мисленням, таке спрямування уваги завжди є довільним та контрольованим процесом, що зумовлюється певним завданням свідомості. Спостережливий учень аналізує аудіально та візуально, порівнює з наявним досвідом, і на основі цього робить певні висновки.

Співак одночасно є музикантом і контролером вокальної техніки, автором власної художньої концепції та її виразником, інструментом та виконавцем. Набуття учнями спеціальних співацьких умінь і навичок не може здійснюватися без участі самоконтролю та самооцінювання. Контролюючі дії є обов'язковим компонентом будь-якої спрямованої діяльності, з допомогою яких особистість зіставляє процес і результат своєї діяльності з її цілями та вимогами до неї.

У педагогіці самоконтроль розглядається як вияв самостійності, особлива контролююча діяльність індивіда (Т.І. Гавакова); акт пізнавальних дій, ознака критичного мислення (Г.П. Лялька, П.М. Ерднієв); елемент самостійної роботи (М.А.Гончарова, Л.В.Жарова, П.І.Підкасистий); компонент навчальної діяльності (А.Линда, С.Г.Манвелов, Т.П.Собірова, Ю.О.Овакимян); один з прийомів самовиховання (А.І. Кочетов, Л.І.Рувінський, М.Г.Тайчінов). Заключною частиною самоконтролю і показником його сформованості є самооцінка.

Самоконтроль підлітків у співі є здатність до регулювання процесу вокального виконання, що виявляється у попередженні або виправленні інтонаційних огріхів, некоректних технічних та художніх прийомів співу до заданого зразка, поставлених цілей. Самоконтроль спрямовує школяра на усвідомлене керування процесом і результатом виконання вокальних творів з метою досягнення максимальної якості та художньо-образної довершеності звучання. Відомі педагоги (Л. Дмитрієв, В. Морозов, М. Донець-Тессейр та ін.) вважають, що головним «контролером» під час співу є слух і саме від нього залежить якість голосу.

Об'єктами самоконтролю під час співу можуть виступати співоча постава, дихання, звукоутворення, чіткість дикції, артикуляція, інтонація, тембр звуку, емоційність та художня образність виконання, доцільне застосування тілесних рухів школярів у процесі виконання творів, тобто процес і результат співу.

Для учнів підліткового віку самоконтроль на заняттях сольного співу є складне явище. Їм важко почути і проконтролювати всі складові процесу співу, тому сфера самоконтролю може бути обмеженою. У зв'язку з цим викладачу важливо виокремлювати для кожного учня ті компоненти, які він може сам здатний охопити увагою та проконтролювати.

Уміння самоконтролю формується через повторення, характеризується високим ступенем засвоєння, відсутністю поелементного регулювання. У процесі становлення вона проходить етапи переходу від похідних автоматизованих дій, які формуються неосмислено, у вторинні автоматизовані. При цьому відбувається попереднє осмислення компонентів дії, які контролюються осмислено, можуть перебудовуватися та удосконалюватися.

Отже, застосування самоконтролю спрямовує школярів на усвідомлене керування процесом і результатом виконання вокальних творів з метою досягнення максимальної якості та художньо-образної довершеності звучання. Вироблення уміння доволіно зосереджувати увагу є однією з найважливіших передумов досягнення підлітками результативності під час занять сольного співу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач Л.М., Резанко В.М. *Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами*. Чернівці: Митець, 1999. 80 с.
2. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. *Психологія внимання: [учеб.]*. М.: Флинта, 2002. 376 с.
3. Миколінська С.І. *Спонування молодших школярів до слухового контролю та самоконтролю у виконавській діяльності як засіб формування їх слухової уваги*. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. Вип. 25 (35). К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. С. 166 – 169.
4. Сенюрин А.А. *Формирование способности к самоконтролю у младших школьников как условие эффективного обучения пению: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 М., 1988. 16 с.*
5. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. *Физиология школьника*. М.: Педагогика, 1990. 64 с.

Жигінас Т.В.

кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова

ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Істотні зміни в системі освіти в Україні характеризуються фундаментальними змінами, що стосуються задоволення потреб особистості та суспільства та відбуваються у потоці основних сучасних тенденцій світового розвитку, де глобалізаційність – і процес, і окреме явище, яке базується на теорії самоорганізації (синергетики) і включає такі процеси, як відкритість та емерджентність (раптовість, неочікувана поява), незворотність такого процесу закладає основу нового бачення Світу.

Це призводить до нагальної необхідності підготовки до життя в умовах, що швидко змінюються; переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства ґрунтованого на знаннях, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливу значимість набувають фактори комунікабельності, толерантності; прагнення широких кіл до здобуття вищої освіти; вирішення глобальних проблем, завдяки співробітництву в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає новітнього мислення молодого покоління, адже тенденції демократизації, розширення спектру можливостей соціально-політичного вибору викликають необхідність підвищення рівня готовності громадян до усвідомленого, зрілого, прогресивного вибору. У зв'язку з динамічним розвитком різних соціальних та виробничих сфер зростає конкуренція, присутні тенденції значного скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, через внутрішню потребу досягти чинного місця у соціумі, відбуваються глибокі

структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовки працівників на засадах формальної, неформальної та інформальної освіти. Проблема інформальної освіти стала предметом досліджень цілої низки науковців С. Вершловський, М. Горшкова, О. Лазаренко, Л. Лук'янової, С. Сисоєвої та ін. Зокрема ст. 8 Закона «Про освіту», виокремлює право кожної особи до отримання формальної, неформальної, інформальної (самоосвіти) освіти визначаючи, що освіта упродовж усього життя, є тим глобальним вектором розвитку кожної людини, яка потребує розвитку та відчуває власну відповідальність за життя своє та своїх нащадків, для яких створюється своєрідна «база» для подальшого розвитку, особливо це набуває актуальності в умовах глобалізаційності.

На розвиток системи вищої освіти впливають також такі фактори, які можна вважати глобальними [2, с. 2]: глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти тощо.

На думку сучасного дослідника М. Голованя виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов'язані тенденції у сфері вищої освіти: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти; активний розвиток самоуправління ВНЗ, зокрема, їх автономію. Ці тенденції, у свою чергу, задають основні вектори державної політики у сфері вищої освіти: підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності в секторі вищої освіти [3, с. 203-211].

Спираючись на теоретичні дослідження українських учених В. П. Андрущенко, Н. М. Бідюк, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, К. В. Корсака, А. О. Лігоцького, вагомі розробки А. В. Глузмана, А. А. Сбруєвої, Т. В. Фінікова; російських – В. І. Байденка, Є. В. Бондаревської, Б.С. Гершунського, В. С. Ледньова, В. В. Серикова та зарубіжних – Ф. Дж. Альтбах, Т. Дай, Т.

Кайго, А. Келлі, К. Лайсвуд, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, Л. Райсберг, Л. Раблі, Д. Харгривз, Дж. Чаб та ін., визначено загальні для сучасного суспільства тенденції розвитку освіти. До основних тенденцій розвитку вищої освіти відносять глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, неперервність, гуманізацію, гуманітаризацію, навчання упродовж життя, відкритість освіти, автономізацію освіти. Також, до глобальних тенденцій у вищій освіті згідно сучасних наукових досліджень, віднесено: міжнародну мобільність студентів; зміну характеру викладання, навчання і освітніх програм; зростання значення забезпечення якості освіти, підзвітності й кваліфікаційних структур; зміна фінансування вищої освіти і посилення дискусії на тему «суспільне благо – особисте благо»; зростання кількості приватних вищих навчальних закладів, які пропонують свої послуги студентам, які не задовольняють вимогам державних навчальних закладів; розповсюдження інформаційних і комунікаційних технологій; тенденції пов'язані з демографічними змінами – контингент студентів стане більш різноманітним з більшою кількістю іноземних студентів, студентів старших вікових груп, з неповним навчальним днем; тенденції пов'язані з наслідками економічної кризи – вищі навчальні заклади стикаються з суттєвим зменшенням державного фінансування.

Отже глобалізаційний процес – всеосяжний процес взаємозв'язку, взаємообумовленості і об'єднання зусиль багатьох країн у різноманітних сферах людської діяльності. Глобалізація як принципово новий якісний стан міжнародних суспільних відносин, є наслідком різноманітних факторів: інформатизації суспільства; розвитку продуктивних сил; нових уявлень про місце людини в суспільстві; розвитку науки, освіти, культури та ін.

На думку М. Голованя [4], глобалізація щодо вищої освіти – це універсалізація навчального планування, що здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці. Характерними ознаками глобалізації вищої освіти є стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна

освіта; забезпечення міжнародної якості освіти; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і телекомунікаційна технологія та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти; децентралізація систем професійної освіти, розвиток недержавного сектору, розширення способів набуття знань, формування глобального мислення.

Перспективним напрямом руху до глобального міжнародного освітнього середовища, на думку С. Сисоевої, може бути створення спільних (для двох і більше країн) відкритих університетів з метою об'єднання зусиль у професійній підготовці фахівців засобами дистанційного навчання [5, с. 184].

До тенденцій розвитку освіти у глобалізованому світі І. Каленюк, наприклад, відносить такі [4, с. 6]: зростання значення освіти як фактора соціального розвитку в якості провідника знань та інформації; диференціацію джерел фінансування, перехід до широкого спектру джерел фінансування та отримання прибутку, підвищення ефективності використання коштів; інтернаціоналізацію освіти, уніфікацію, що необхідна для стандартизації та визнання дипломів; зміну вимог до змісту, методів та форм навчального процесу; зміну організаційних форм освітньої діяльності; глобалізацію ринку освітніх послуг. Вітчизняна дослідниця Малахова Ж., зазначає що впровадження «ринку» у сферу освіти призводить до того, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як вибір, конкуренція, стандарти і свобода, посилюючись на думку Ручкіна Б., [5, с. 10]. А британський соціолог Ф. Браун підкреслює, що «освітній добір усе більше залежить не від індивідуальних здібностей і зусиль учнів, а від добробуту і розуміння батьків. Таким чином, на зміну колишній формулі «здатності + зусилля = заслужена оцінка» приходять нова – «засоби + переваги = вибір» [6].

На нашу думку, в «заданих» чи «природних» умовах глобалізації, цілком очевидним виступає розумний вибір. Яким чином позначиться на освітній

системі України сучасні новітні тенденції «глобалізаційності», як явища, вплив-проникнення якого, у певній мірі, залежить від нас з вами, сучасної спільноти педагогів-практиків та провідних науковців, які мають авторитетне право та вплив на ідеологію, задають векторно-стратегічне спрямування та закладають практично-базове підґрунтя, щодо прогресивного поступу сучасної освітньої системи України. Натомість, згідно заявленої теми статті нам необхідно виявити саме тенденції гедоністичного підходу як лакмусу у аспекті вибору напрямку особистісного розвитку, згідно потягу душі, як найбільш вірного серед можливих прагматичних, до реальних за нашою формулою «здібності + праця = підготовленість/досягнення». Та векторного: «Вчитель музики- професія за покликанням» (авторське).

Повертаючись до проблематики обраної за темою статті, можемо стверджувати, що на сьогодні в Україні побутує задана здорова траєкторія вибору професії за покликанням. Аксиоматичне твердження, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю, цілком відповідає завданням вищої школи – залучити небайдужих до учителювання студентів та надати їм рис яскравої, неординарної, привабливої особистості: Вчителя – професії за покликанням, який може та хоче досягти успіху у виховній і освітній діяльності. Думки з цього приводу різняться, віддається перевага великому досвіду: працюючи на робочому місці поруч з досвідченими вчителями набуваєш уміння працювати з учнями, для інших вагомим є, так званий, педагогічний талант, що забезпечує Успіх в обраній Справі, також присутні думки про перевагу майстерності – уміннях, професіоналізмі, кваліфікації тощо. А педагогічна кваліфікація, це ж підготовленість особистості до педагогічної діяльності (наявність фахових знань, умінь та навичок, які необхідні для її здійснення). Отже, здібності особистості як індивідуальні її особливості, що є умовою успішного здійснення вчительської роботи, не слід зводити тільки до знань, умінь на навичок, тобто таланту не можна навчити, прекрасним педагогом

може стати той, чий педагогічний талант буде доповнено спеціальною педагогічною освітою, розвиненою у практичній педагогічній діяльності, підтримано у студентські роки.

Насамкінець, підводячи підсумки, які в об'ємі наукової статті надані тезово, ми освітили тематику заявлену до розгляду, на перші шпальта вивівши ознаки глобалізаційності, дозволили собі окреслити певні тенденції у яких маємо можливість виявляти наміри та устремління та приймати чи нівелювати (згідно оцінним перевагами) деякі з них. За ознаками часу, виявляючи позитивні та нівелюючи негативні тенденції глобалізаційності, ми зможемо використати їх як у власному так і в соціальному аспектах, зокрема у царині музичної педагогіки, у процесі фахової підготовки вчителів-новаторів, які обрали фах за покликанням, отримують задоволення від власного вектору професійного розвитку у співвідношенні з внутрішніми потребами та переконаннями, а устремління щодо розширення горизонтів власної професійної зреалізованості, то відкритість світового освітнього простору надає сучасним учителям музичного мистецтва широкі можливості, які висвітлюватимуться у наступних авторських публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія /Л.М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
2. Вахштайн В.С. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР / В. С. Вахштайн, Б. С. Железов, Т. А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – с. 2-16.
3. Интеллектуальный потенциал / [В. Егоров, А. Еременко, С. Тескина, Н. Дзугоева] // Государственная служба. – 2001. – № 1 (11).
4. Каленюк І. С. Університети в координатах глобального розвитку / І. С. Каленюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 5–11.
5. Ручкин Б.А. Молодежь и становление новой Украины //Социологические исследования. - 1995. - № 5, с. 10.
5. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О.Сисоева. – Хмельницький, ХГПА, 2008. – 324 с.
6. Brown Ph. The globalization of positional competition Sociology. - Cambridge, 2000. - Vol. 34. - № 4. - P. 633-653.

Л.П. Степанова

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ЕФЕКТ ЗАНЯТЬ ФОЛЬКЛОРОМ

Сучасна людина губиться в безмежних потоках інформаційного простору, стрімкому ритмі життя, їй доводиться долати негатив, що спричиняє неврози, постійно боротися зі стресами. Тому "у нашому суспільстві музика допомагає людині подолати хворобливе відчуття відчуження, реалізувати благодатне переживання цілісності свого буття, гармонізувати свій стан". [4, с. 7]. Що вже говорити про дітей, особливо молодшого шкільного віку!

Сьогодні, коли навантаження молодших школярів, особливо першокласників, збільшується, дитина відчуває інформаційне перенавантаження, у неї з'являються емоційні та м'язові затиски. На уроках вона вчиться концентрувати увагу, вчиться просто сидіти спокійно, сприймаючи матеріал, або виводячи літери в зошиті. Але на урок музичного мистецтва дитина входить як у інший світ. Там вона теж вчиться, але разом з тим отримує емоційне розвантаження: дитина має можливість звільнитися, хоча б частково, від м'язових затисків у процесі ритмічних вправ, імпровізованих пластичних рухів під музику, що вивільнює її емоції.

Якщо урок музики сприймати не тільки як урок мистецтва, а й творчості, тоді він буде уроком емоційного розкріпачення, релаксації та налаштування на позитивні емоції. А це вже момент справжнього оздоровлення з царини музикотерапії. "На сьогоднішній день оволодіння методами профілактики емоційно-стресових станів і неврозів, нормалізація душевного стану людини за допомогою музичного мистецтва – актуальний прогресивний напрям не тільки профілактичної медицини, але й корекційної педагогіки" [3, с. 65]. Цей

напряму постійно збагачується новими експериментальними дослідженнями і знахідками. Можливості музикотерапії широко представлені у роботах В.Петрушина, Г. Побережної, З. Ленів, Г.Самсоної, С. Шушарджан та ін.

Оскільки музично-естетичне виховання дітей на етнонаціональній основі є найбільш природним, напрошується припущення щодо музично-терапевтичного ефекту у процесі інтенсивної роботи на українському народнопісенному матеріалі з розвитку поліфонічного слуху молодших школярів під час уроків музичного мистецтва. На початковому етапі, коли формування в учнів інтересу до поліфонічної музики проходить шляхом збагачення їх слухового та виконавського досвіду творами українського народнопісенного мистецтва, забезпечується опанування учнями дитячого музичного фольклору (колискові, пісні-ігри, пісні-забавлянки, календарно-обрядові пісні). Велике значення на цьому етапі мають пісні-ігри з елементами танцю (наприклад, пісні-ігри зі збірника В.Верховинця “Весняночка”), за допомогою яких відбувається емоційне розкріпачення дітей, розвиток відчуття ритму, відчуття народної орнаментики танцю.

Накопичення музичних вражень, розвиток уваги, уяви та пам'яті, відчуття ритму, формування позитивного ставлення до поліфонічних творів на фольклорному матеріалі та потреба включатись у навчальну діяльність з їх вивчення мають дати терапевтичний ефект на зразок фольклоротерапії. Цей термін наводить у своїх дослідженнях А. Афанасьєва в межах арт-терапії на основі апробованого в педагогічній науці методу казкотерапії [1]. В метод фольклоротерапії окрім казок вводиться широке коло творів народної творчості різних жанрів (прислів'я, дитячий фольклор, пісні, хороводи), над якими ведеться комплексна робота. Фольклор трактується як культурно-етнографічний комплекс. Синкретична природа фольклору вміщує різні види народної художньої творчості: словесно-музичний, музично-хореографічний, ігровий, драматичний, що й підказує доцільність їх опанування в комплексі.

Терапевтичний ефект занять фольклором підтверджений А. Афанасьєвою експериментально в петербурзькій гімназії №470 під час проведення інтегрованих уроків літератури та додаткових занять. Результати експерименту, проведеного нами у початкових класах спеціалізованої школи № 115, підтверджують припущення щодо музично-терапевтичного ефекту у процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на українському народнопісенному матеріалі під час уроків музичного мистецтва.

Практика показує, що на початковому етапі роботи з молодшими школярами у процесі розвитку в них поліфонічного слуху важливе місце посідає візуалізація поліфонічної фактури, що відбувається шляхом переведення художнього твору з мови одного виду мистецтва на інший, тобто, переведенням музичного твору в орнамент, український розпис – твори декоративно-ужиткового мистецтва. Графічне зображення мелодичної лінії сприяє формуванню спрямованості сприйняття на мелодичну горизонталь, що в подальшій роботі розвиває уміння виокремлювати та прослуховувати в хоровому або інструментальному поліфонічному творі конкретний мелодичний голос. Вирішення завдання візуалізації поліфонічної фактури відбувається на перетині музичного та образотворчого мистецтв і проводиться поетапно.

На першому етапі дітям пропонується використати колір для позначення емоційного сприйняття характеру мелодії (пісні без супроводу), що всіма учнями виконується із задоволенням. У процесі цієї роботи присутній момент релаксації. До речі, серед практичних завдань арт-терапевтів при роботі з образотворчими матеріалами є, зокрема такі, як: малювання щасливої лінії, м'якої лінії, печальної, сердитої, наляканої тощо. В якості тем для малюнків використовуються фантазії, розповіді, рухи, звуки [2, с. 31]. Наступний крок на шляху візуалізації поліфонічної фактури – графічне зображення руху мелодії з її підйомами і спадами, проведення суцільної лінії – хвилястої, або прямої, хвилястої з гострими кутами – зигзаг, або пунктирної – рисочками, чи крапочками. Якщо врахувати, що графічне зображення подається у кольорі,

знову можна говорити про момент психологічного оздоровлення дітей. Далі застосовується метод образних аналогій у програмних творах, в яких кожен голос має свою образну характеристику. Свої відчуття (від характеру музичного образу і мелодичної лінії) діти втілюють на папері, зображуючи два різні настрої, характери, різні персонажі різними кольорами, різними лініями – двома однаково плавними хвилястими лініями, або плавною хвилястою і ламаною з гострими кутами лініями тощо.

Ці лінії можуть переплітатися, якщо розглядається імітаційна поліфонія; розташовуватися в певному порядку одна над одною, якщо мова йде про імітаційну та контрастну поліфонію; розгалужуватися на кілька ліній, ”розбігатися“ та знову ”збігатися“ в одну лінію, коли мова йде про підголоскову поліфонію. Створення “музичних” орнаментів, з одного боку, є одним з прийомів у вирішенні навчальних завдань з розвитку поліфонічного слуху, а з іншого – вправою з релаксації, що підтверджує психологічний аналіз робіт учнів. Тож, можна констатувати, що при застосуванні методу образних аналогій для візуалізації поліфонічної фактури у роботі з розвитку поліфонічного слуху учнів спостерігається стійкий терапевтичний ефект. Отже, застосування на уроках музичного мистецтва фольклорного матеріалу в його синкретичній єдності із національним орнаментом не лише сприяє розвитку у дітей поліфонічного слуху, але й впливає на глибини їх музичної свідомості, що породжує позитивні емоції та має терапевтичний ефект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва А. Б. *Фольклоротерапия: здоровьесберегающий эффект занятий народным творчеством* / А.Б. Афанасьєва // *Педагогика культуры*. – СПб., 2010. – № 9. – С. 17–21.
2. Киселева М. В. *Арт-терапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми* / М.В.Киселева. – Переизд. – СПб. : Речь, 2012. – 160 с. : ил.
3. Побережная Г. И. *Музыка в детской душе* / Побережна Галина Іонівна – К. : Українське агентство інформації та друку “Рада”, 2007. – 80с.
4. Побережная Г. И. *Музыка и психика: Слушать душой* / Б.Любан-Плоцца, Г.Побережная, О.Белов. – К. : “Адеф-Украина”, 2002. – 200с.

Топчієва І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

Необхідність підвищення якості професійної підготовки в педагогічних університетах України, спричинена новими реформаторськими реаліями в освітній сфері, координує зміст і форми організації навчального процесу на факультетах мистецтв, актуалізує першочерговість змін у підходах до мистецького навчання майбутніх учителів музики. Основним завданням якого є формування універсальних творчих особистостей, як носіїв національної культурної спадщини, здатних до трансформації мистецьких знань, проектування й досягнення оригінальних мистецько-педагогічних результатів.

Саме нагальність акцентованого розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, створення умов для самостійного здійснення студентами мистецького процесу як акту творчості, зумовлює нагальність інноваційних змін для формування у студентів творчої активності, цілеспрямованості, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні диригентсько-хорових завдань. Рух навчального мистецького процесу в інноваційних напрямках його організації передбачає широке використання активних та інтерактивних форм проведення занять. У даному вимірі диригентсько-хорову підготовку студентів факультетів мистецтв на основі компетентнісного підходу можна розглядати як інновацію, оскільки в результаті його застосування у майбутніх учителів музики формуються диригентсько-хорові компетенції, употужнюється

творчий інтелект, розширюється простір для набуття студентами навичок організації та упорядкування диригентсько-хорового процесу.

Варто підкреслити, що специфіка диригентсько-хорової діяльності в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, допомагає студентам глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ, розширити музичний простір, відкрити для себе нові площини мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Творча природа диригентсько-хорової діяльності уможлиблює активне впровадження інноваційних технік у мистецьке навчання студентів для активізації у них інтелектуально-мисленнєвих процесів у категоріях образності, емоційності, варіативності, діалогізму на рівні прийняття рішень у пошуку нової дії для оперативного розв'язання творчих завдань та досягнення якісного результату.

Безпосередньо переходячи до викладу основного матеріалу зауважимо, що традиційні напрями організації диригентсько-хорової підготовки студентів орієнтуються на класичні технології, які передбачають безпосередню трансляцію знань від педагога до студента та мають репродуктивний характер навчання на основі пояснювально-ілюстративних методів, монологу викладача, освоєння диригентсько-хорових умінь та навичок студентами, дзеркально відображаючих алгоритми технік викладача, здійснення ними інтелектуальної дії суто в рамках запропонованих педагогом вимог.

Необхідність розширення простору диригентсько-хорової підготовки для виявлення студентами ініціативи, свободи, волі, самостійної творчості направлення їх до самостійного дослідження мистецьких творів і ситуацій навколо них спрямовує навчальний процес в інноваційному напрямку його організації. Дані умови передбачають відхід від авторитарної системи, налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом і студентом, проєкцію на студента, як упорядника і керівника диригентсько-хорового процесу, цілеспрямованого на його продуктивно-результативне перетворення.

Безперечно, такий шлях більш складний у педагогічному процесі, але набагато перспективніший у розумінні самостановлення майбутніх фахівців.

Інноваційне облаштування диригентсько-хорової підготовки зумовлює інтелектуальну насиченість навчального процесу, а саме: постановку педагогом проблемних і дискусійних питань, висвітлення різних підходів до трактування музичних творів, провокування студентів до коментарів, створення авторських моделей інтерпретацій художніх образів тощо. Направлення студентів на моделювання диригентсько-хорових ситуацій стане корисним під час відтворення реальних умов диригентсько-хорової діяльності. Введення у початковий процес активних інноваційних методів, зокрема кейс-методу, будуть сприяти ґрунтовному зануренню студентів зміст конкретної диригентсько-хорової ситуації, всебічному аналізу її наявних характеристик, віднайденню неузгодженостей, дослідженню шляхів їх усунення у прикладному аспекті.

Інтерактивний напрям передбачає активну взаємодію педагога і студента, спрямовану на стимулювання інтелектуально-творчої активності студентів під час відтворення ними зворотнього зв'язку на ситуації-провокації, невідповідності, промахи, продукування і підтримку їх зацікавленості у досягненні ціннісно-значущого особистісного результату. Самостійне створення студентами «саморозвиненого інформаційно-ресурсного середовища» (Г.Селевко) здійснюється відповідно законам психології творчості та виявляється у самостійному вирішенні ними диригентських завдань, результативність «суб'єктивної новизни» яких позначена маркерами рівнів творчого розвитку студентів [5, 364].

Проектний напрям концентрує у собі змістовну сутність диригентсько-хорової діяльності, відкриває простір до освоєння студентами цілісного алгоритму диригентсько-хорової діяльності у рамках поетапної проектної дії, а саме: дослідження, створення власної інтерпретації, формулювання цілей, завдань, результатів; створення моделі проекту (узгодження ресурсів, термінів,

методик, ходу проведення роботи тощо); поетапну реалізацію проекту; презентація проекту, рефлексія отриманих результатів. Дані умови сприяють осмисленню майбутніми вчителями музики інформаційних масивів диригентсько-хорової діяльності, активізують управлінські механізми у напрямку операційно-технологічного упорядкування творчого процесу. Практичне освоєння студентами проектних технік уможлиблюється завдяки активній педагогічній підтримці педагога, спрямовуючого студентів до поетапного визначення і детального аналізу елементів, етапів, методик диригентсько-хорової діяльності.

Евристичний напрям розширює управлінські можливості майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, надає поштовх до власного вибору продуктивного способу дії, відповідно об'єктивних характеристик творчої ситуації; сприяє варіативному розв'язанню диригентсько-хорових завдань, їх узгодженістю з нагальними потребами; уможлиблюють інтуїтивне висування студентами проектів вирішення диригентсько-хорових завдань, створення власної інтерпретації хорового твору та її реалізації у хоровому звучанні. Спрямування студентів до самостійного пошуку розв'язання диригентсько-хорових завдань уможлиблює інтелектуально-творче наповнення навчального процесу, що формує у них найвищий рівень мислення – творче мислення, яке дозволяє відчувати себе виконавцем-інтерпретатором, самостійною творчою індивідуальністю у пошуку, відборі та застосуванні власних знахідок, нових оригінальних підходів до відтворення власної інтерпретації художнього образу, здатного, не зупиняючись на досягнутому, генерувати нові альтернативні творчі ідеї, екстраполюючи їх на мету як на образ майбутнього діяльнісного результату.

Інформаційно-комунікативний напрям передбачає активне включення в навчальний процес технологічних (комп'ютерних) засобів, які сприяють формуванню у студентів умінь оперувати навчально-мистецькою інформацією, напрацюванню комунікативного потенціалу, формуванню

дослідницьких умінь для вибору оптимальних рішень диригентсько-хорової діяльності, навичок аналізу, синтезу інформаційних масивів, їх якісного перетворення. Можливості сучасних інформаційних засобів дозволяють створювати студентам відео-портфоліо власних диригентсько-хорових досягнень, а комп'ютерні мережі відкривають можливості для порівняння з якіснішими, більш вдалимi взірцями, що відкриває простір до розвитку оцінювально-критичних умінь студентів у напрямку самореалізації. Непересічного значення має даний напрям у формуванні ціннісно-естетичної сфери студентів впродовж прослуховування й аналізу різноманітних інтерпретацій творів хорового мистецтва у виконанні знаних діячів і колективів, ознайомлення з техніками видатних диригентів тощо.

Таким чином, упровадження сучасних технологій у зміст диригентсько-хорової підготовки студентів, створення активно-інноваційного навчального середовища на факультетах мистецтв педагогічних університетів відкриває простір до формування інтелектуальної культури студентів у розумінні ними комплексної виконавсько-технологічної стратегії управління диригентсько-хоровим процесом, відкриття нових площин мислення майбутніх учителів музичного мистецтва для саморозвитку і самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – М.: Полиграфиздат, 1975.-399 с.*
- 2. Егоров А. А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин / А. А. Егоров. – М. ; Л. : Музгиз, 1958. – 187 с.*
- 3. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства / Владимир Леонидович Живов. – М.: Эдитоал УРСС, 1998. – 192 с.*
- 4. Козырь А. В. Формирование стиля педагогического руководства хоровым коллективом (на материале муз-пед. факультетов педуниверситетов): автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Козырь. – К., 1987. – 27 с.*
- 5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. - 556 с.*

І.М. Хомич

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНИМ ХОРОВИМ
КОЛЕКТИВОМ**

Особливе місце у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва займає формування готовності до здійснення педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Результати проведених нами досліджень дозволили створити підґрунтя для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до керівництва навчальним хоровим колективом, а саме: *забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності; запровадження шляхів адаптації до використання набутих вокально-хорових та диригентських навичок на практиці.*

Перша педагогічна умова - *забезпечення активної зацікавленості студентів професійною взаємодією з навчальним хоровим колективом* являється однією з важливих умов методологічного забезпечення формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом.

Проблема спонукання майбутніх вчителів музики до продуктивної взаємодії з навчальним хоровим колективом актуалізує необхідність вироблення новітніх підходів, розроблення організаційно-творчих засад, змісту та науково-методичного забезпечення процесу удосконалення диригентсько-хорової підготовки студентів.

Підвищенню ефективності фахового зростання майбутніх спеціалістів присвячені дослідження таких вчених як В. Живов, А. Козир, А. Кречковський, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, В. Соколов, Б. Тевлін та ін. Питання взаємодії керівника хору з учасниками хорового колективу, особливості стилю педагогічного керівництва хором розглядається у працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова.

Дослідник Г. Падалка відносно практичного засвоєння мистецтва, організації практичних форм мистецької діяльності зазначає: «Структура практичної навчальної діяльності в галузі мистецтва включає: сформованість потребової сфери, чітке уявлення учнем мети практичної діяльності, оволодіння і свідоме застосування засобів практичного вирішення поставленої художньої мети і, нарешті, аналіз результату діяльності. Отже, спонукаючи учня до практичних занять, необхідно передбачити і спланувати структурні компоненти мистецької навчальної діяльності - сформувати настроєність, певну установку на практичне вправління» [1,с.173].

Установка студентів на професійну взаємодію з навчальним хоровим колективом, яку психологічна наука визначає як «неусвідомлювану готовність особистості до діяльності, за допомогою якої може бути задоволена потреба» і яка є фундаментом виникнення інтересу – « (лат. *interesse* - бути всередині) - емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що реалізується у спрямованості людини на певні об'єкти, прагненні глибше і повніше їх пізнати» [2,с.99] формується в процесі творчої взаємодії викладача і студентів при активному використанні діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчаться

критично мислити, приймати самостійні рішення, зацікавлюються самостійною практичною роботою в хоровому класі.

Активна зацікавленість студентів професійною взаємодією з хором забезпечується синтезом включених у навчальну програму музичних дисциплін, об'єднаних в систему знань, що реалізуються в процесі педагогічної взаємодії з навчальним колективом. Важливою складовою даної педагогічної умови є забезпечення студенту ситуації успіху та високого рівня навчальних досягнень при взаємодії із студентським хоровим колективом. Таким чином здійснюється активізація пізнавальної позиції студента, формується його потреба в професійному зростанні, зацікавленість професійною взаємодією з хоровим колективом.

Друга педагогічна умова - *застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультімедіа, аудіо-, відеотехніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів) щодо участі в організації самостійної навчальної діяльності* базується на сучасних тенденціях розвитку системи вищої освіти, пов'язаної з широким впровадженням в учбовий процес різних форм, засобів та методів активного навчання. Використання мультимедійних технологій надає нові можливості як в організації навчального процесу так і в розвитку творчих здібностей студентів.

У самій природі сучасних інтеграційних засобів здобуття навчальної та музичної інформації закладено відхід від авторитарності у педагогічній практиці, від директивної стратегії навчання та впровадження різноманітних форм діалогу між викладачем і студентом, можливості самоосвіти. Адже мультимедійні технології сприяють індивідуалізації навчання, доступності інформації і, в кінцевому результаті, побудові відкритої системи освіти, яка і забезпечує можливість самоосвіти, розвиток творчого потенціалу студента, його здатність до комунікативної діяльності, сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації до навчання.

Мультимедійні технології надають можливість студентам оперативно користуватися інформацією, об'єднувати аудіо і візуальні матеріали в організації навчального процесу. Це значно активізує навчальну інформацію, робить її більш наглядною для сприйняття і легкою для засвоєння. Доведено, що при комбінованому впливі через зір, слух і активну дію доля засвоєння студентом навчального матеріалу може дорівнювати 75% [2].

За допомогою мультимедійних технологій студенти мають можливість активно приймати участь у процесі навчання, привчаються самостійно шукати навчальні матеріали, мислити, самостійно приймати рішення, формувати репертуар для навчального хорового колективу. Варто також наголосити, що істотне місце в організації самостійної навчальної діяльності студентів повинно займати відвідування вистав, фестивалів, концертів. Це сприяє постійному загальному музичному розвитку майбутніх учителів музики, стимулює заохочення до самостійного опанування необхідними професійними вміннями.

Отже, застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації щодо організації самостійної навчальної діяльності студентів надає нові можливості як в організації навчального процесу так і в розвитку творчих здібностей студентів і, у підсумку, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з творчим колективом.

Третя педагогічна умова - *запровадження шляхів адаптації студентів до використання вокально-хорових та диригентських навичок на практиці*. Вміння майбутнього вчителя музики творчо застосовувати в практичній роботі з навчальним хоровим колективом одержані знання та навички забезпечується єдністю музично - теоретичної, інструментальної, вокальної, хорової, диригентської та методичної підготовки. Особливість педагогічної взаємодії майбутнього фахівця з навчальним хоровим колективом полягає в поєднанні

всбічного музичного розвитку із диригентською технікою, яка вдосконалюється в процесі роботи з хором.

Формування педагогічної взаємодії у процесі колективного музикування базується на встановленні глибоких психологічних контактів між студентом, що виступає в якості керівника та учасниками хорового колективу. Студент в якості керівника повинен чітко ставити перед учасниками хору завдання, корегувати вокальне звучання, в достатній мірі володіти диригентською технікою. Застосування вищезазначеної педагогічної умови передбачає творчий діалог викладача із студентом, при якому викладач не пригнічує творчої активності студента, студенту надається свобода вибору дій і способів вирішення творчих завдань в практичній роботі з хором.

Адаптація студентів до застосування набутих знань і навичок під час педагогічної взаємодії з творчим колективом передбачає застосування діалогових методів навчання, у процесі яких студент вчиться приймати самостійні рішення, критично мислити, бути активним учасником педагогічної взаємодії.

Визначені педагогічні умови у взаємодії та взаємозв'язку забезпечують ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів музики до професійної взаємодії з творчим колективом. Ефективність педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики з навчальним хоровим колективом багато в чому залежить від удосконалення системи методів навчання, оновлення методик диференційованого підходу до викладання вокально - хорових дисциплін, розвитку творчої самостійності, самовдосконалення професійних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – К.: Освіта України, 2008. —с. 274 с.
2. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. /О.М.Степанов, М.М.Фіцула.-3-тє вид., доповн.-К.: Академвидав,2012.- 528 с. - (Серія "Альма-матер ").

Строгаль Тетяна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛТЕТУ МИСТЕЦТВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО- ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Концепція НУШ (нової української школи) передбачає якісні зміни, що торкаються всіх учасників освітнього процесу. Застосовуючи заявлену в нормативних документах педагогіку партнерства, сучасний вчитель має володіти новітніми методиками та технологіями навчання, впровадження яких суттєво змінить підхід до учня. Працювати в умовах освітньої реформи досить непросто, в основному, молодим вчителям, які ще не мають великого досвіду роботи в системі загальної середньої освіти. Саме тому навчально-виробнича практика, яку студенти проходять під час навчання, відіграє суттєву роль у відпрацьовуванні практичних навичок викладання того чи іншого предмету в загальноосвітній школі.

З усіх предметів, які сьогодні викладаються в школі, «Мистецтво» чи не єдиний, спрямований на афективне, чуттєве світосприйняття. Активно залучаючи емоції та почуття учнів вчитель мистецтва використовує й власні емоційні ресурси, що в поєднанні з утомою та позаурочним навантаженням може призвести до емоційного вигорання. Особливо гострою ця проблема постає серед студентів-практикантів та молодих спеціалістів, які ще не вміють раціонально розподіляти власні ресурси.

Синдром емоційного вигорання – поняття, введене в психологію американським психіатром Х. Фрейденбергом у 1974 році, і проявляється

наростаючим емоційним та енергетичним виснаженням, байдужістю до своїх обов'язків, тощо. За результатами численних досліджень найчастіше синдром емоційного вигорання спостерігається у вчителів, психологів, соціальних працівників, лікарів, - тобто у тих, хто постійно працює з людьми. Виснаження можливе і за рахунок неправильного розподілення власних ресурсів, в результаті чого настає перевтома.

Появі синдрому емоційного вигорання може посприяти як професійна невідповідність студентів до роботи в загальноосвітній школі, так і низький рівень комунікативної компетентності, стресостійкості та мотивації. Існує лінійна взаємозалежність між синдромом емоційного вигорання та духовно-моральними якостями особистості, рівнем її психологічної культури. Відомо, що студенти, які мають високий рівень психологічної культури, моральні якості, дбають про розширення власного духовного досвіду, рідше відчують на собі негативні наслідки досліджуваного феномена.

На думку науковців, синдром емоційного вигорання найчастіше виникає у студентів, які «не впевнені у собі, мають підвищену тривожність, інтровертовані, незадоволені майбутньою професією, з підвищеною напруженістю, ригідні та замкнені у спілкуванні» [М. Міщенко]. З цієї позиції Кустова В. виокремлює чотирьохчастинну структуру синдрому емоційного вигорання, а саме:

- емоційне напруження,
- стрес-реакція,
- емоційно-моральна дезорієнтація,
- емоційне виснаження [4].

Поряд із традиційними рекомендаціями щодо попередження емоційного вигорання (адекватний розподіл навантаження, вміння вирішувати конфлікти, швидко переключатись з одного виду діяльності на інший, гармонійно поєднувати роботу з відпочинком тощо) студентам факультету мистецтв доцільно було б застосувати фахові знання та вміння. Так, ефективним засобом

подолання емоційного вигорання та його профілактики може стати створення та використання власної музичної аптечки – тих музичних творів, які мають терапевтичну спрямованість.

Проведені за останні роки дослідження в галузі музичної терапії довели ефективність таких музичних творів:

- григоріанський хорал.
- Музика епохи Середньовіччя, Відродження та бароко (у виконанні британського чоловічого ансамблю Хільярд).
- Музика Хільдегард фон Бінген (у виконанні ансамблю середньовічної музики Секвенція).

Слухання цих творів можна ефективно поєднувати з музичним масажем та малюванням під музику, тонуванням або ж елементами танцювально-рухової терапії (пластичні етюди, ритмічні танцювальні есе, тощо). Ефективними формами роботи, на наш погляд, можуть бути: робота в парах, вправи з використанням інтерактивних методів, творчі етюди, музично-ритмічні вправи.

Значним музикотерапевтичним потенціалом наділена українська народна пісня. І, якщо наші предки застосовували її несвідомо, то сучасні дослідження доводять ефективність народного фольклору. Список улюблених музичних творів кожен студент може доповнювати самостійно, досліджуючи власні почуття та відслідковуючи ті впливи, які чинить музика на психоемоційному рівні.

Профілактикою емоційного вигорання студентів факультету мистецтв може стати професійний музикотерапевтичний тренінг, який дасть можливість підвищити не лише рівень комунікативної культури студентів, а й покращити міжособистісну чуттєвість, емпатію та рефлексію засобами музичного мистецтва. Це, зрештою, дасть можливість екологічно виражати власні емоції через мистецтво, знизить емоційну напругу та підвищить опірність організму щоденним стресовим ситуаціям.

Отже, застосовуючи вищезазначені методи профілактики емоційного вигорання студенти факультету мистецтв можуть навчитись ефективно відновлювати власні сили та навчати цьому своїх учнів під час проходження навчально-виробничої практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акіндінова І. А., Баканова А. А. Емоційне вигорання в професійній діяльності педагога: прояви та профілактика. [Текст] / І. А. Акіндінова, А. А. Баканова // Педагогічні вісті. - СПб.: Видавництво РГПУ ім. А. І. Герцена, 2003. - № 5. - С. 34.
2. Бойко В. В. Синдром «емоційного вигорання» в професійному спілкуванні. [Текст] / В. В. Бойко. - СПб.: Питер, 1999. - 434 с.
3. Водоп'янова Н. Є., Старченкове Є. С. Синдром вигорання: діагностика та профілактика. [Текст] / Н. Є. Водоп'янова - СПб.: Питер, 2005. - 336 с.
4. Кустова В. Синдром емоціонального вигорання и его профілактика у студентів-соціальних педагогів дис...канд. психол. наук 19.00.07 Иркутск, 2007.
5. Міщенко М. С. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів : монографія / М. С. Міщенко. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. – 236 с.
6. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів / А. Мудрик // Освіта регіону №3. – 2013 – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/1134>
7. Рукавишников А. А. Опитувальник "психічного вигорання" для вчителів. Керівництво. НВЦ "Психодіагностика". Ярославль 2001.
8. Самоукіна Н. В. Синдром професійного вигорання [Текст] / Н. В. Самоукіна // Управління персоналом, російський досвід. - М.: МГУ, 2000. - С. 201 - 215.

Г.С. Руда
*старший лаборант кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу і диригування
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Перед школою стоять важливі завдання підготовки дітей до життя, творчого пошуку у майбутній діяльності. Таку підготовку необхідно розпочинати з раннього віку дитини, з перших днів перебування її в школі. Згідно з концепцією Нової української школи на молодших школярів чекає зовсім новий підхід до навчання: учні початкової школи будуть більше гратися, експериментувати та більше працювати у колективі [2].

В початковій школі ігрова діяльність в сучасних умовах має займати належне місце в житті дітей та відігравати відповідну роль у формуванні дитячої особистості. Гра як метод музично-естетичного виховання має важливе значення для школярів і є одним з основних видів діяльності учнів початкової школи і найважливішим засобом її виховання. Успішне вирішення означеної проблеми передбачається визнанням значення гри серед інших видів життєдіяльності молодших школярів. Тож і сучасна програма «Музичне мистецтво» націлює на широке застосування музичних ігор, різноманітних музичних вправ, танцювальних рухів тощо.

Завдяки успішному проведенню ігор розвивається пізнавальна самостійність учнів. Така організація здобуття знань дає змогу максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках музичного мистецтва і водночас сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожній дитині вже з перших днів навчання у школі. Гра сприяє розвитку в дітей

активності, самостійності, віри в свої сили, загартованості, засвоєнню теоретичного матеріалу.

Критерієм доцільності використання гри є те, на скільки вона допомагає досягти навчальної, виховної і розвиваючої мети. До того ж гра має викликати сильні і тривалі позитивні емоції, бажання навчатися без примусу. Зробити урок цікавим, але не розважальним, ефективним, навчати граючись, а не просто грати – це найважливіші проблеми, які постають перед учителем в початковій школі.

В іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. В процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, бажання вчитися. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що не доступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку.

Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Якщо в навчанні відчуття невідомого іноді лякає учнів, і вони інстинктивно від нього віддаляються, захищаються, втрачаючи віру в свої сили, то у грі людина з величезним бажанням йде на зустріч невідомому. Дитина може бути неухважною, працювати на уроці без повної віддачі розумових та творчих сил, але виконуючи яку-небудь роль у грі, вона перевтілюється, стає активною, зацікавленою, набуває позитивних якостей. Використання ігор веде до

підвищення творчого потенціалу учнів, до більш глибокого, осмисленого та швидкого засвоєння дисципліни, що вивчається.

Оскільки діти постійно прагнуть до руху і дії, їм важко сидіти нерухомо за партами. Гра, ігрові моменти на уроці – це можливість такої організації навчання дітей, яка, не вимагаючи надмірних зусиль, робить процес навчання привабливим. Важливо знайти правильне співвідношення ігрових і навчальних форм діяльності в загальноосвітній школі. З цією метою доцільно якомога частіше використовувати в навчальній роботі ігрові форми і водночас вчити дітей спостерігати музичні явища, порівнювати їх, знаходити спільне і відмінне.

На чільному місці мають бути сприймання і виконання, бо саме у цьому процесі виникають і розвиваються музичні уявлення, для осмислення яких необхідні певні поняття, відповідна термінологія, графічні знаки тощо. У молодших школярів заняття, в тому числі й музичні, набувають важливого значення. Вдосконалюється пізнавальна діяльність, увага та інтерес стають цілеспрямованими, розвивається спостережливість, націлена на виконання певних творчих завдань. Розвивається музичний слух, набуваються навички розрізняти і відтворювати напрям руху мелодії (пониження і підвищення звуків), тривалості звуків, зміни темпів у співі і в музично-ритмічних рухах. З розвитком мислення і мови формується й моторика, удосконалюються вміння послідовно виконувати рухи досить складних танців, сюжетних і не сюжетних ігор. У цей час свідомо проявляється інтерес і любов до музики, формується запас улюблених творів, зміцнюються навички слухання музики та її емоційного сприймання.

Доцільно зазначити, що в процесі виконання пісень, ігор, танців, виконання колективних вправ у школярів розвиваються вольові та емоційні якості, дисциплінованість, організованість, дружні взаємовідносини. Вивчений в процесі ігрової діяльності матеріал забувається учнями у меншій мірі і повільніше, ніж матеріал, при вивченні якого гра не використовувалася.

Це пояснюється, перш за все, тим, що в грі органічно поєднується цікавість, що робить процес пізнання доступним і захоплюючим для школярів, і діяльність, завдяки якій в процесі навчання, засвоєння знань стає більш якісним і міцним.

В процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо на кожному уроці. Це особливо стосується 1–2 класів – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому гра є засобом активізації навчання та виховання, один з найефективніших методів організації навчальної діяльності учнів початкових класів. Гра є незмінним важелем розумового розвитку дитини. Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Включення в урок ігор та ігрових моментів, на нашу думку, робить процес навчання цікавим і привабливим, створюючи в дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Використання на уроках музики ігор сприяє формуванню у школярів вмінь швидко міркувати, послідовно, логічно й чітко висловлювати свої думки. Гра на уроках музики дає можливість активізувати увагу учнів, знизити стомлюваність, стимулювати їх інтерес, підвищити, таким чином, ефективність навчання, оптимізувати розумові процеси, увести дитину в реальний світ людських відносин за допомогою гри. Теоретичний аналіз педагогічної літератури дав змогу виявити неоднозначність трактування вченими гри як музично-педагогічної дефініції.

Ми вважаємо, що гра має посідати чільне місце у роботі з молодшими школярами, тому що гра – надзвичайно потужний засіб розвитку музичних

здібностей учнів початкової школи. В грі активізуються психологічні процеси зокрема: увага, запам'ятовування, інтерес, сприйняття і мислення. Достоїнства гри полягають у можливості залучення кожного учня до активної музичної діяльності. Проведення уроку у такій формі протистоїть пасивності учнів.

Музична ігрова діяльність сприяє виконанню дітьми значно більшого обсягу роботи, який їй не доступний у звичайній навчальній ситуації. Ігрова діяльність – різновид активної діяльності дітей, в процесі якої вони оволодівають різновидами музичної діяльності. Зазначимо, що попри різнобічне висвітлення означеної проблеми, дослідження психолого-педагогічних основ ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку залишається поза увагою науковців. Доцільність використання гри в навчальній діяльності залежить від рівня знань і вмінь учнів, від складності художньо-дидактичних задач, що стоять перед ними. Необхідність і важливість гри в музичному навчанні учнів початкових класів незаперечна: вона активізує пізнання школярами музичного мистецтва, позитивно позначається на мотивації учіння, й забезпечує комфортне й радісне опанування музики на уроках у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вивчення музики в 1-4 класах : навч.-метод. посіб. для вчителів : у 2 ч. / Л. Масол [та ін.]. – Харків : Скорпіон, 2003. – Ч. 1. – 144 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
3. Дорошенко Т. В. Ігри у навчанні музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С. 38-41.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.

Чжан Ї

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

Процес розбудови й утвердження суверенної правової, демократичної, соціально орієнтованої держави органічно пов'язаний із формуванням гармонійно розвиненої, соціально активної і національно свідомої особистості. Оскільки, як відомо, визначальним фактором розвитку суспільства є інтелект, знання і творчий потенціал людини, ефективність даної означеної проблеми зумовлюється, передусім станом навчально-виховної роботи з учнями, продуктивність якої, в першу чергу, залежить від фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями.

Проблема відповідності підготовки фахівців музичного профілю до активної творчої роботи з учнями полягає у мотивації вчителя музичного мистецтва до проведення мистецьких занять та у формуванні мотивації в учнів. Для формування мотивації учнів доцільно використовувати весь арсенал методів мистецького навчання, а саме: словесні, наочні й практичні, репродуктивні та пошукові, індуктивні і дедуктивні, імпровізаційні та новаційні, тощо. При правильній організації мистецьких занять кожен із цих методів здійснює мотиваційний вплив на учнів. Проте існують специфічні методи стимулювання і мотивації, спрямовані на формування позитивних мотивів мистецького навчання, стимулювання пізнавальної активності і водночас сприяння збагаченню учнів навчальною інформацією, що передбачають діалогове спілкування вчителя та учнів, тобто творчу взаємодію між ними. У психолого-педагогічній науці поняття «мотив» означає конкретне

спонукання, причину, що вимагає дії, вчинків, тому мотиви навчальної діяльності визначають як ставлення студента до предмета діяльності, спрямованість на цю діяльність. Мотивація навчальної діяльності тісно пов'язана з її стимулюванням, тобто процесом спонукання до дії. Залежно від ставлення до мистецької діяльності, її змісту мотиви поділяють на внутрішні і зовнішні. *Внутрішні мотиви* пов'язані зі змістом цієї діяльності та її процесом (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній та емоційній активності, прагнення досягти кращого результату, тощо). *Зовнішні мотиви* характеризують взаємодію особистості із зовнішнім середовищем (вимоги, натяки, вказівки тощо).

Інтерес як важливий компонент внутрішньої мотивації характеризується трьома основними ознаками: позитивною емоцією стосовно діяльності; наявністю пізнавального компонента цієї емоції; наявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності (Г.Падалка). З огляду на це, у мистецькому навчанні важливо забезпечити виникнення глибоких позитивних переживань стосовно виконавської діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Процеси творчого мислення, музичної пам'яті, уваги стають ефективнішими, якщо їх супроводжує душевне хвилювання (радість, гнів, здивування тощо). А сприятливою для цього умовою О. Ростовський називав створення емоційно-забарвленої та доброзичливої творчої атмосфери в процесі заняття. Творча, здорова атмосфера закріплює позитивне ставлення до навчального процесу, позитивний настрій, настанову на активне здобування знань, умінь та навичок, надихає на успіхи учнів у художньому спілкуванні з мистецтвом, стимулює мотивацію щодо накопичення художньо-комунікативного досвіду [1].

ЛІТЕРАТУРА

Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. Тернопіль: Навчальна книга, 2001. – 272 с.

Лі Ян

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО- СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Проблема формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України та Китаю важлива з позиції визначення сучасних вимог до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема умінь переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва [4]. Тому сформованість у студентів мистецьких факультетів музично-сценічних умінь доцільно розглядати як одну з важливих характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії. Теоретико-методичне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь, аналіз практики підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і хореографії (О.Апраксіна, З.Батюк, А.Болгарський, Ю.Волкова, І.Гавран, А.Зайцева, А.Козир, М.Михаськова, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова, Тянь Лі, Цзінь Нань, Ян Хун Нянь, Чжан Цзянь Го та ін.)

Доцільно зазначити, що когнітивно-пізнавальний конструкт фахової підготовки студентів забезпечує створення необхідної для музично-сценічної діяльності суми знань. За музично-педагогічною теорією Е.Абдулліна [1], мистецькі знання мають такі рівні: знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, характеризують його природу як соціального явища, функцію і роль у громадському житті; знання про естетичні категорії, норми й критерії; знання щодо істотних особливостей

музичної мови, закономірностей будови й розвитку музики, засобів музичної виразності.

У процесі формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії важливе місце займає взаємозв'язок музики і танцю, що існує з моменту свого зародження і розвивається у нерозривній єдності. Взаємозв'язок цих видів мистецтв і їх взаємовплив прослідковується в усіх сферах, особливо в галузі виконавства, що зберігається протягом століть [2]. Сучасне мистецтво у всій різноманітності видів і форм відрізняється тяжінням до синтезу, що є багатозначним у своїх проявах. Цей процес доречно спостерігати на прикладі поліхудожнього злиття видів мистецтв, художніх перекладів творів мистецтва з однієї художньої мови на іншу, використання художніх прийомів імітування і взаємопроникнення принципів перетворення однієї мистецької мови в іншу [4].

Згідно когнітивно-пізнавального конструкту фахової підготовки студентів особливістю набутих знань має бути їх комплексність, що передбачає вміння студента синтезувати отриману інформацію в нові знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності. У цьому сенсі нам імпонує думка М.Михаськової про те, що отриманню неглибоких, неповних знань сприяє практика відсутності творчих видів діяльності у навчальному процесі, що позбавляє їх включення до системи цінностей особистості. Згідно з думкою дослідниці, здобуття неповних, неглибоких знань може сприяти існуюча практика виключення творчих видів діяльності, неврахування значення створення емоційно-чуттєвої сфери в навчальному процесі, через що позбавляє їх включення до системи цінностей особистості [3].

На думку О.Ребрової, оскільки художньо-образне мислення синтезує процеси сприйняття, рефлексії та творчої уяви, у цих проєкціях майбутній вчитель налаштовується на фахову діяльність, орієнтуючись на певні нормативно-настановчі стереотипи. Майбутній фахівець усвідомлює, що має виконувати «педагогічну, мистецьку-виконавчу та організаторську діяльність

і в цьому контексті передбачає повноцінну реалізацію власних емоційних і раціональних компонентів мислення» [5, 268]. Дослідниця вважає, що для вчителів музичного мистецтва і хореографії властивим є полімодальний тип мислення, оскільки він оперує і синтезом мистецтв, і окремими його видами; в останньому випадку «в підсвідомості завжди виникають асоціації і порівняння з іншими видами мистецтва, охоплює багатопланову сферу пізнання, мислення, усвідомлення, самопізнання, рефлексію засвоєння та прийняття мистецьких цінностей в фаховому художньо-освітньому середовищі» [5, 268].

Отже, когнітивно-пізнавальний конструкт фахової репрезентовано художньою ерудицією студентів факультетів мистецтв щодо музично-сценічного мистецтва як інтегрованого, логічно обґрунтованого зафіксованого у свідомості знання про мистецькі явища і процеси музично-сценічної практики, а саме: володіння змістом кращих зразків музично-сценічного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. /Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. – М.: Академия, 2004. - 336 с.
2. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти : [монографія] / А. В. Зайцева. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 255 с.
3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : / Михаськова Марина Анатоліївна. – К., 2007. – 19 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с.

Лілія Качуринець

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**НАПИСАННЯ АНОТАЦІЇ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕМЕЙСТЕРІВ ДО
ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ**

Художня інтерпретація в її поетико-художніх засадах орієнтує майбутнього майстра-виконавця на бачення в музиці таких її особливостей: музично-семіологічних й поетичних конструкцій; еволюції закономірностей естетико-художніх вимірів музичного мистецтва як передумови творчості; психолого-антропологічних показників типології творчої діяльності; інтегративних чинників, що спрямовуються духовно релігійними, «надмистецькими» ідеями [4, с. 126–134].

Музичне виконавство, відповідно до слов'янської етимології, інтерпретується як позиція «закінчення», «доповнення», «здійснення» [1, с. 55]. Таке тлумачення терміну зіставне з латинським «interpretatio», передбачає широкі перспективи розробки теорії виконавства щодо розв'язання суперечності «виконавство – інтерпретація» [4, с. 126–134]. Інтерпретація передбачає наявність не лише музично-креативних здібностей виконавця, а й виконавського досвіду, знання стилістичних вимог конкретної музичної епохи, традицій виконання музичного твору тощо. Виконавець-інтерпретатор перебуває в позиції творчого осмислення в ставленні до композиторського тексту. Інтерпретація охоплює множинність концепцій виконавства, наперед визначених епохальними, національними, історичними спрямуваннями, а також індивідуальністю виконавця. Тому інтерпретація – це й виконавська діяльність, і її результат. За твердженням В. Медушевського, інтерпретація – не стільки тлумачення й пояснення, скільки «посередництво» та «пророцтво» [5, с. 3–16].

Різні аспекти інтерпретації представлено в роботах О. Д. Алексєєва, Є. Г. Гуренка, Н. П. Крихалової, Ю. Л. Кочнева, С. Б. Критського, М. В. Русяєвої, І. Я. Рижкіна. З огляду на певні історичні традиції питання інтерпретації досить виразно розкрито в роботах Н. І. Алекперової, Б. В. Асаф'єва, О. П. Воєводіна, Н. Є. Грибанової, Г. Г. Макаренка, С. А. Маркуса, А. М. Сохора, В. К. Суханцевої, Б. Є. Сюти, І. М. Юдкіна та інших.

На думку дослідників, суть процесу інтерпретації як «мистецтва тлумачення» полягає в осмисленні та розумінні ідеї твору, прагненні розшифрувати, розгадати мотиви, якими керувалися творці композиції. Це потребує інтенсивної роботи уяви, неабиякої фантазії, художнього чуття й безпомилкового інстинкту. «Інтерпретація – це робота мислення, що полягає в розшифровці змісту, що стоїть за очевидним змістом, у розкритті рівнів значення, укладених у буквальному значенні» [6].

У хоровому мистецтві диригент і хор поєднані спільним процесом художньої інтерпретації хорової партитури, створенням єдиного художнього образу. Але кожний виконує свою частину творчої роботи зі створення цього образу. Диригент організує інтерпретацію за допомогою знаків диригентського апарату, а хор реалізує процес музичної інтерпретації [3, с. 133–151].

Актуальність дослідження. Для студентів – майбутніх керівників дитячих та дорослих хорових колективів – інтерпретація художніх хорових творів є істотною професійно потрібною здатністю. Можемо сказати, що вона є своєрідною метою діяльності хормейстера, саме через оригінальність, переконливість інтерпретації хормейстер здатний активізувати сприйняття музичного твору слухачем. Оскільки цей процес є навчальним, інтерпретація художнього образу має ще й велике виховне значення для самих студентів.

Мета статті – конкретизувати розуміння поняття «здатність до художньої інтерпретації» в діяльності хормейстера, а також розкрити значення

написання анотації хорового твору у формуванні цієї якості в студентів музичних освітніх закладів.

Викладення основного матеріалу. Термін «здатність», з огляду на сучасні тлумачні словники, трактують як синонім понять «спроможність», «можливість». Ми говоримо про здатність студентів до художньої інтерпретації і розуміємо її як властивість індивіда, яка визначає його можливості, нахили, спроможності щодо музично-виконавської діяльності та зумовлюється рівнем задатків, здібностей, умінь, навичок, темпераментом, емоційно-вольовою сферою тощо. Здатність розвивається й поглиблюється в процесі навчально-практичної діяльності. Це поняття вміщує весь комплекс даних студента, зокрема його задатки, здібності та, безумовно, знання, уміння та навички. Усе це становить характеристику тих індивідуальних можливостей, які роблять студента здатним, спроможним художньо інтерпретувати той чи той вокально-хоровий художній образ. Значну роль у цьому процесі відіграє також власний досвід студента.

У хоровому мистецтві застосовують усі засоби музики, але, що особливо важливо, сам звук вокальних і хорових виконавців залежить від емоцій, реально (фізіологічно) пережитих співаками [3, с. 133–151].

На нашу думку, одним з основних засобів формування здатності студентів-хормейстерів до художньої інтерпретації є написання анотації хорового твору, адже тільки при «розкодуванні» нотних та літературних записів можливе повноцінне розуміння твору.

Змістом написання анотації диригентом є смислотворення – перехід первинного тексту хорового твору в цілісний твір, що звучить в уяві диригента. У процесі смислотворення, своєю чергою, можна виділити кілька етапів: підготовчо-інформаційний, первісно-емоційний, інтелектуально-аналітичний, образно-змістовий, емпіричний.

Сутність підготовчо-інформаційного етапу полягає в зборі відомостей про твір, зокрема у встановленні культурно-історичного контексту твору,

світоглядних особливостей його авторів (поета і композитора), програми твору, виконавської історії тощо.

Первісно-емоційний етап інтерпретаційного процесу – це формування первісного уявлення про твір на загально-емоційному рівні (подобається – не подобається).

Інтелектуально-аналітичний етап містить аналіз співвідношення вербального й музичного текстів, музично-теоретичний і виконавський аналіз твору. У зіставленні музичного та словесного компонентів потрібно познайомитися з літературним першоджерелом.

Музично-теоретичний аналіз передбачає розгляд загальних та специфічних засобів музичної виразності (до перших належать мелодія, гармонія, динаміка, метр, агогіка, структура тощо, до других, відповідно, – засоби, притаманні хоровому мистецтву: установлення типу й виду хору, регістру, діапазону хорових голосів, хорової фактури, видів ансамблю тощо). У ході виконавського аналізу розглядають загальні, специфічні і технічні виконавські засоби виразності цього твору; виявляють потенційні труднощі роботи з твором (вокальні, інтонаційні, ритмічні, ансамблеві, дикційні тощо); аналізують виконавські умови – обставини творчо-виробничого процесу, рівень хору тощо. Цей етап інтерпретаційного процесу в загальній теорії музичної інтерпретації визначають як поглиблення – з'ясування особливостей функціональних зв'язків у межах твору, установлення внутрішнього смислу твору.

Образно-змістовий етап – це впорядкування образно-змістової будови твору, що є узагальненням аналітичних даних попередніх етапів інтерпретаційного процесу. Емпіричний етап передбачає пошук виконавських технологій, які можуть бути використані в репетиційній роботі. Образно-змістовий та емпіричний етапи інтерпретаційного процесу варто розглядати, відповідно, як формально-змістовний результат самостійної стадії процесу диригентської інтерпретації. Завершенням цієї стадії можна вважати чітке

уявлення диригента: що саме (який твір, у всій глибині його внутрішніх і зовнішніх зв'язків) і яким чином (за допомогою яких виконавських технологій) слід здійснити в репетиційній роботі над цим твором. У загальній теорії музичної інтерпретації цим етапам інтерпретаційного процесу відповідає етап осягнення, а його головною метою стає можливе створення «нового образу твору» [2]. В умовах хормейстерської інтерпретації обов'язковими складниками такого образу є змістовний і пластичний компоненти.

Специфічним для хорового мистецтва є наявність у більшості творів двох текстів – музичного та літературного. Об'єктом диригентської інтерпретації варто вважати синтетичний текст музичного твору – авторський (первинний) текст хорового твору. У структурі тексту хорового твору розрізняються стабільні (інваріантні) і мобільні (варіативні) компоненти. Серед перших виділяють, за аналогією з текстом інструментального твору, звуковисотність, метроритм та структуру. Специфічним компонентом хорового твору, що також належить до стабільних, є вербальний текст.

Безпосередній вплив завдяки ритмічним характеристикам на такі наріжні складники виконавського процесу, як агогіка, темпоритмічні показники, динамічні нюанси, архітектонічна форма тощо, відкриває перед диригентом необмежені інтерпретаційні можливості, які визначають основу творчого елемента музичного виконавства.

Ритм відіграє визначальну роль і на першому етапі діяльності маестро. Саме під час створення особистої внутрішньої моделі формуються основні інтерпретаційні параметри майбутнього виконання. Цей процес відбувається за рахунок відтворення в уяві хорового диригента закодованого композитором у нотному тексті музичного матеріалу через постійне й активне використання ритмічних структур. У цьому випадку саме виразні ритмічні структури є незамінним компонентом відтворення гармонії між диригентом і композитором.

В осмисленні здатності студентів-хормейстерів до художньої інтерпретації важливою є розробка поняття виконавської концепції твору, художньої цілісності твору та засобів створення такої цілісності. На основі мобільних ресурсів музичного тексту, його варіативного потенціалу можливе створення інтерпретаційної версії твору, виконавської концепції. Аналіз роботи хорового диригента з варіативним потенціалом музичного твору (динамікою, темпом, артикуляцією, фразуванням, агогікою, образною сферою тощо) є важливим складником індивідуального виконавського стилю диригента.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Москва : Русский язык, 1979. Т. 2. С. 55.*
2. *Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. Ленинград : Музыка, 1979. 208 с.*
3. *Кузнецов Ю. М. Эмоции в хоре: проблема изучения // Вопросы хорового творчества : межвуз. сб. статей. Магнитогорск, 2009. С. 133–151.*
4. *Маркова О., Смирнова Л. До питань теорії виконавської інтерпретації // Наук. вісник Нац. музичної акад. України ім. П. І. Чайковського. Музичне виконавство. Київ, 1999. Вип. 1. С. 126–134.*
5. *Медушевский В. Онтологические основы интерпретации музыки // Интерпретация муз. произв. в контексте культуры : сб. тр. РАМ им. Гнесиных. Москва, 1994. Вып. 129. С. 3–16.*
6. *Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. М.: Медиум, 1995. 411 с.*

КЗ «Бердичівський педагогічний коледж» Житомирської обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА

Освіта й виховання в Україні у XXI столітті покликані стати визначальними соціокультурними чинниками формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, яка володіє високим рівнем інтелектуальної та духовної культури, здатної до фахової самореалізації та творчого саморозвитку впродовж усього життя. На етапі інтеграції освіти України в європейський освітній простір проблема підготовки студентів до здійснення музичного навчання учнівської молоді набуває особливого сенсу та стає важливим завданням. Вищі вимоги пред'являються до якості навчання – у тому числі і в системах музичного виховання і освіти; конкуренція, що загострилася між однопрофільними учбовими закладами (зокрема, музичними школами, коледжами, вузами) спонукає шукати ефективніші прийоми і засоби залучення молоді до основ професійної майстерності.

Специфіка навчального процесу підготовки хормейстера полягає у тому, що студенти не тільки засвоюють конкретні знання та навички, але й оволодівають засобами діяльності щодо засвоєного змісту. Навчання – це процес накопичення знань та оперування ними. За раціональних умов навчання обидва ці процеси рівномірно прогресують, але неправильна організація навчальної діяльності може спричинити відставання одного процесу від іншого – тобто, недостатній розвиток уміння оперувати накопиченими знаннями. Усунути ці суперечності можна різними шляхами, та найбільш ефективним є використання сучасних педагогічних технологій (А. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткін, І. Харламов), орієнтованих на широке застосування різних форм і методів активного навчання та посилення

самостійності студентів (Л. Божович, О. Дусавицький, В. Ільїн, Л. Коваль, Ю. Шаровий, Г. Щукіна). У працях Р. Кофмана, К. Ольхова, Г. Єржемського, С. Казачкова підкреслюється важливість взаємодії професійної та психологічної підготовки, яка забезпечує достатньо високий рівень реалізації знань та умінь та сприяє виникненню психічного стану готовності до хормейстерської діяльності.

У репетиційній роботі з хором поєднуються мовленнєва (вербальна) та виконавська форми педагогічного впливу, за допомогою яких стає можливим розкриття та втілення авторського задуму хорового твору. Вербальна форма включає комунікативний та художньо-образний чинники, виконавська форма складається з вокального, інструментального та мануального компонентів. У ході взаємодії цих форм створюється своєрідна модель задуму та модель необхідного кінцевого результату.

У системі музичної підготовки майбутнього вчителя-музиканта формування хормейстерських умінь, необхідних у подальшій професійній діяльності, посідає центральне місце. Ці уміння складають модель диригентсько-хорової діяльності студента відділення «Музичне мистецтво» і включають три компоненти: Диригування, що забезпечує мануальне управління хором колективом в репетиційних та концертних умовах. Діагностика хорового звучання, за допомогою якої керівник хору домагається правильного ансамблевого узгодження всіх компонентів хорової звучності. Управлінська сугестія, тобто уміння впливати на хоровий колектив, що створює необхідний контакт диригента та хору.

Аналіз психолого-педагогічної та хорознавчої літератури, вивчення досвіду видатних майстрів диригентського мистецтва, власний виконавський та педагогічний досвід автора дозволив запропонувати в організаційній системі навчальної діяльності студентів на музичних відділах педагогічних коледжів комплекс спеціальних педагогічних умов формування та становлення хормейстерських умінь.

Формування хормейстерських умінь вбачається можливим за створення в класі хорového диригування наступних педагогічних умов:

- ознайомлення з фаховою літературою, що висвітлює методичні здобутки видатних диригентів;
- всебічного вивчення в класі хорového диригування творів, що входять до репертуару хорového класу;
- аналізу студентами професійно-психологічних компонентів методики роботи керівника хорového класу;
- психологічної підготовки до контакту з виконавським колективом;
- роботи з хоровим класом як підготовчого етапу до майбутньої хормейстерської діяльності.

У наведеному переліку перші дві умови створюються викладачем з диригування практично з першого курсу навчання студента на відділенні «Музичне мистецтво». Спеціальна література привертає увагу студентів не тільки до зовнішнього аспекту диригентської професії – теорії мануальної техніки, але і до сутності методики управління хором та узагальнень творчого досвіду відомих диригентів-практиків, надає можливість зорієнтуватися у напрямках хормейстерської діяльності. Включення до робочих програм студентів творів з репертуару хорového класу сприяє активізації міжпредметних зв'язків, надає процесу індивідуальної підготовки в класі диригування предметності, викликає у студентів позитивну мотивацію до учіння, зацікавленість.

Аналіз студентами професійно-психологічних компонентів методики роботи керівника хорového класу набуває доцільності з другого курсу, після завершення адаптаційного періоду: у цей час у студента формуються правильні уявлення про роль хорového класу в навчальному процесі, про значення особистості керівника хору як хормейстера, вчителя та вихователя, виникає розуміння великої емоційної сили, що притаманна колективній творчій співпраці. У цьому напрямку роботи, що, безумовно, скеровується

викладачем з диригування, важливим підґрунтям стають знання, які студент отримує на заняттях з хорознавства, диригування, постановки голосу, педагогіки та психології. Але реальної результативності можна очікувати тільки за умови застосування спеціальної індивідуально-аналітичної карти, яку кожен викладач має розробити для студента з урахуванням його базової освіти та індивідуальних музичних здібностей [2].

Для здійснення психологічної підготовки необхідно проаналізувати психологічні можливості кожного студента шляхом визначення тих чи інших особистісних якостей, що сприятимуть успішній навчальній, а в подальшому – практичній діяльності. Облік індивідуальних особливостей студента в класі хорового диригування дозволить ефективніше формувати необхідні хормейстерські уміння і плідно здійснювати підготовку до роботи з хором.

Однією з умов, що найбільш наближена до умов роботи в хорі, є робота з хоровим класом студентів свого курсу. Студенти на моделі, подібній до шкільного хору, зможуть зробити перші кроки у спілкуванні зі співацьким колективом, здійснити спробу застосування елементарних диригентсько-хорових умінь у комфортних психологічних умовах [1]. Слушною видається думка багатьох педагогів-хормейстерів про користь групових занять, де відбувається спілкування різних індивідуальностей і обмін різноманітними поглядами, судженнями, міркуваннями. Це допомагає аналізувати, узагальнювати спостереження, зроблені студентами. Такі заняття дозволять не лише закріплювати набуті теоретичні знання в галузі хорознавства, але і напрацьовувати практичний досвід управління хором. Можливість апробації своїх знань і набуття умінь зробить практику занять з хоровим класом більш ефективною і сприятиме формуванню готовності студента до виконання програмових вимог до роботи з хором.

Готуючись до роботи з хоровим класом, студент має завчасно під контролем викладача організувати самостійну роботу за розробленим планом, який включає: виконання партитури на фортепіано; здійснення комплексного

аналізу хорової партитури; вивчення та засвоєння студентом хорової партитури по горизонталі, вертикалі та діагоналі; створення диригентського трактування твору за двома напрямкам згідно з функціональним призначенням жестів: робоча та художньо довершена форма; складання плану розучування твору за апробованою в педагогічно-хоровій практиці структурою. Після проведення кожного заняття з хором класом у ході колективного обговорення необхідно запроваджувати аналіз психологічної підготовки студента та порівняльний психологічний аналіз роботи різних практикантів, що є важливим чинником впливу на формування управлінсько-сугестивних навичок.

Отже, запропонована система педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у класі диригування на музичних відділах педагогічних коледжів активізує мотиваційну сферу навчання та оптимізує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів. Саме така система педагогічних умов у класі хорового диригування і практичній роботі з хором класом сприяє реалізації спеціальних методів формування хормейстерських умінь та готовності студентів до здійснення хормейстерської діяльності у подальшій роботі в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгарський А., Сагайдак Г. *Хоровий клас і практика роботи з хором: навч. посібник для муз.-пед. відділень пед. училищ / А.Болгарський, Г.Сагайдак. – К.: Муз. Укр., 1987. – 82 с.*

2. Коваленко І.Г. *Сучасні підходи в хормейстерській підготовці майбутніх вчителів музики: наукові записки Ніжинського держ. пед. університету ім. М.Гоголя. Псих. – пед. науки № 1, Ніжин 2002. – 86 с.*

С.В. Майданенко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічного управління та права
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

САКРАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ НАРОДНИХ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІГРАШОК ТА ПІСЕНЬ

Музика супроводжує людину все її життя, починаючи з маминої колискової пісні. Тільки зрозумівши, що вагітна, мати сама складала колискову пісню, бо знала, що колискова - це не тільки «снадійна пілюля», а сильний оберіг для дитини. В колискових піснях співалось частіше про котів, тому що наші пращури вважали, що кішка стоїть на рубежі між темним світом і явним та буде захищати маля. Кожна мати хотіла щасливу долю для своєї дитини. Саме тому вона складала колискову сама, вкладаючи сакральний зміст у неї, тим самим програмуючи майбутнє своєї дитини. Наприклад: «Сон поведе тебе в світ дивовижний. Ти свою ручку йому протягни. Зустріне Любов променистою піснею – хлопець на чумацьком шляху. Шлях цей збудований, щоби зустріла ти там половинку свою. Свою половиночку. Бога краплиночку, серцем своїм ти її обігрій. Будете вічно ви, будете разом ви жити на чудовій Землі.»

Наші пращури розуміли, що дитячі музичні іграшки не тільки приносять радість дитині, вони ще її оберігають та розвивають. Серед іграшок найбільш поширеними та улюбленими в Україні, як у минулому, так і нині, є свищики або свистунці. Ця іграшка з'явилася ще у II –III столітті до н.е. Вважалося, що свистіння та інші шумові ефекти відганяють від дітей злих духів, сили зла. Майстер ліпив птахів-свищиків з глини таким чином, щоб була певна частота вібрації. Якщо частота вібрації буде нижче за норму, не буде захисної та очищаючої сили у свищика. Таким чином, малюк свистів у цей свищик, йому було весело, а батьки знали, що дитина очищує себе і вона під захистом. На ніч мати клала свищик на підвіконня для того, щоб вночі

захистити дитину від впливу темних сил. Щодо образів свищиків, то були свищики-півні, півень символізує вогонь, сонце. Наші прапрадіди вважали, що птахи є посередниками між небом і людьми, створіннями Сонця. Груді півників часто прикрашали солярні символи – кола, розети, крапки, розташовані по колу. Були також свищики - качечки як символ Рода, свищики – тварини: олені, собаки, коники та інші. В наш час до свищиків ставляться як до дитячої забавлянки і майже забули, що раніше для наших пращурів це був магічний інструмент, який здатен викликати вітер і разом з ним дощ, відлякувати нечисту силу.

ЛІТЕРАТУРА

Грушевський М. Дитячі забавки та гри усякі. Зібрані по Чигиринщині, Київської губернії / Київська старина, 1904.

Заєць І. Витоки духовної культури українського народу. – Київ, 2006.

Зиневич А. Поющая глина. - 1975, № 10.

Найден О. Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. – Київ, 1999.

Любинецька Марія

бакалавр факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

НПУ імені М.П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ІНТОНАЦІЄЮ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського цілеспрямована на здобуття студентами знань, умінь і навичок роботи з творчими дитячими колективами у різноманітних формах проведення уроків музичного мистецтва у

загальноосвітніх навчальних закладах, позакласній роботі музичних вокально-хорових гуртків, у діяльності позашкільних навчальних закладів тощо. Зосередженість навчального процесу на опануванні студентами багатокомпонентної специфіки керівництва хоровими колективами дітей різного шкільного віку виявляється в активній спрямованості дисциплін диригентсько-хорового циклу на оволодіння студентами методики роботи з хоровими колективами, специфіки узгодження хорової звучності у рамках інтонаційних вимог.

Впродовж вивчення диригентсько-хоровий дисциплін студенти повинні досягти високого рівня майстерності упорядковувати хоровий процес не тільки у рамках досконалого звучання, але й оволодіти специфікою психолого-педагогічної взаємодії у колективі, організації та керівництва творчим процесом. Впродовж навчання майбутні вчителі музичного мистецтва усвідомлюють широкий простір даної роботи, яка, окрім вищезазначених аспектів, потребує виявлення музичних здібностей школярів та їх подальшого розвитку у процесі хорової діяльності; застосування відповідних методик роботи над розвитком вокально-хорових навичок школярів; розкриття перед школярами особливостей вокально-хорових творів; досягнення мети і завдань навчальної і творчої роботи з окремим учнем (співачом хору), групою учнів (хоровою партією), з дитячим хоровим колективом; коригування недоліків у вокально-хоровому звучанні хору; добору хорового репертуару з урахуванням вікових особливостей дітей; аналізу й інтерпретації мистецьких творів у процесі роботи з дитячим хоровим колективом [3].

Висвітлення специфіки фахової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних факультетів докладно представлено у наукових працях Н.Гуральник, А.Козир, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, В.Федоришина, О.Щолокової та інших провідних науковців, особливості диригентсько-хорової підготовки обґрунтовані у роботах А.Болгарського, І.Коваленко, П.Ніколаєнко, С.Світайло, І.Топчієвої та інших педагогів,

специфіку вокально-хорової роботи ґрунтовно досліджували А.Авдієвський, В.Краснощоків, К. Пігров, Ю.Юцевич, П.Чесноков, особливості роботи з дитячим хором представлено у наукових працях А.Мархлевського, О.Раввінова, Г. Струве, Г.Стулової, О.Соколова та інших майстрів хорової справи. У представлених авторів досліджено різні аспекти історії хорового співу, особливостей вокальної роботи з хоровим колективом, специфіки роботи над елементами хорової звучності й роботи диригента над хоровим твором, методики роботи над інтонацією з дитячим хоровим колективом.

Тому метою статті є висвітлення особливостей роботи над інтонацією з дитячими хоровими колективами молодшого шкільного віку у світлі позиції К.Пігрова про те, що «хор – це музичний інструмент, який для гарного звучання має бути гарно настроєним як і будь-який музичний інструмент, а перше на що має звернути увагу керівник хору – це на чистоту інтонації» [8].

Варто зауважити, що термін «інтонація» (від лат. *intonare* – вимовляти) трактується як точність відтворення висоти звуку, точність, рівність звучання кожного тону звукоряду музичного інструменту щодо висоти, тембру і гучності [9]. У наукових працях К.Пігрова, В.Краснощоків, П.Чеснокова доведено, інтонації в хорі нерозривно пов'язане з поняттям строю.

Маючи щастя навчатися під впливом могутньої постаті маестро А.Авдієвського пам'ятаємо його висловлювання про те, що тільки чиста душею особистість може чисто інтонувати і чисто співати. Тому чисте інтонування кожним окремим співаком є неодмінною умовою чистого строю в хорі. Аналіз методичної літератури дозволив з'ясувати, що інтонація хору залежить від багатьох причин: від слухових даних співаків, їх загального (фізичного стану і стану голосового апарата, від уміння володіти диханням, звукоутворенням, дикцією). Величезне значення для хорового строю має активна увага співаків і особливо слухова увага, оскільки пасивне сприйняття й неухвалне відтворення звукового ряду одним хористом завдає шкоди і не сприяє чистоті інтонування всього колективу. Стрій в хорі залежить також від

фактури самого хорового твору, від зручності викладу хорової партитури: голосоведення, теситури голосів, темпу, ритмічного рисунка.

Вокально-хорова робота в дитячому хорі проводиться у відповідності з психофізіологічними особливостями дітей різних вікових груп, кожна з яких має свої специфічні риси в механізмі голосоутворення. Щоб правильно налагодити вокально-хорові заняття, необхідно знати властивості дитячого голосу, особливості побудови та розвитку співочого апарату у дітей.

Варто зазначити, що фізіологічному аспекті для дитячого звукоутворення притаманне головне резонування, легкий фальцет, вібрація краями голосових зв'язок. Головну роль у співі виконує гортань (спільно з диханням). Розвиток гортані відбувається паралельно з розвитком нервової системи дитини, і протікає нерівномірно, стрибкоподібно. Розмір, положення, будова м'язів та нервово забезпечення гортані дитини має певні особливості, розташована дещо вище рівня, звичайного для дорослої людини [7, 140]. Діапазон обмежений звуками $pe_1 - pe_2$. Найбільш зручні звуки – $mi_1 - la_1$. Тембр досить нерівний, голосні звучать строкато. Тому в початковій роботі над інтонацією з хоровими колективами дітей молодшого шкільного віку необхідно досягати більш рівного звучання голосних на всіх звуках невеликого діапазону.

Потребує уваги позиція С.Світайло про те, що нечисте інтонування може бути спричинене кількома факторами: сором'язливість, апатія, або, навпаки, надмірна активність, невміння скоординувати слух і голос, захворювання голосових зв'язок, фізіологічні розлади слухового апарату, слабкість слухової уваги, м'язове затиснення. У своїх дослідженнях С.Світайло доходить висновку про те, якщо фізична патологія відсутня, то чистої інтонації можна домогтися шляхом систематичних занять і постійного контролю педагога за розвитком учня. Значної уваги потребують діти, які правильно інтонують, вони можуть демонструвати перед колективом зразки правильного співу [3].

Згідно досліджень Г.Стулової, діти від народження отримують один з двох механізмів змикання голосових зв'язок – головний (або фальцетний) або грудний. Фальцетний регістр дитячих голосів характеризується крайовим змиканням голосових зв'язок, коли внутрішні краї їх змикаються легко, утворюючи веретеноподібну щілину. Таке коливання, згідно позиції Г.Стулової відбувається з невеликою силою, дрібними хвилеподібними рухами, тому у дітей до 9-ти років переважає фальцетний механізм голосоутворення, характеристика якого відповідає фальцетному (головному) регістрові. Діапазон голосу досить обмежений (не більше октави), а звучання голосу у дітей цього віку мають, приблизно, однаковий характер і яскравість. Примарна зона діапазону голосу дитини (до 9-ти років) співпадає з її розмовною мовою, тобто, чим вищий голос у дитини, тим тембрально вище вона розмовлятиме, і – навпаки. При фальцетному механізмі голосоутворення діти досить добре інтонують, звучання голосу яскраве, дзвінке, срібliste. Дихання дитини молодшого шкільного віку досить слабе, ємкість легень мала, відповідно, і мала сила звучання. Голоси в цьому віці особливо легкі без вібрато, голоси дівчаток і хлопчиків не відрізняються ні за характером, ні за силою звучання. Діапазон – не більше октави («До»-«Ре» першої октави і «До»-«Ре» – другої). З дев'ятирічного віку голоси дітей починають зростати за діапазоном і силою, розширюючись, охоплюючи перші тони другої октави. З цього віку в голосоутворенні починають брати участь частково самі голосові зв'язки [5, 18].

Питання чистоти інтонування невід'ємне від якості звукоутворення, важливим фактором якого є освоєння юними хористами правильної манери атаки звуку. Варта уваги, у даному контексті, позиція А.Мархлевського про те, що «атака активізує не тільки змикання зв'язок, але й швидкий перехід положення гортані від дихального до співацького стану». Беззаперечна позиція провідних хормейстерів доводить основну тезу, а саме: «однотипова

атака в хорі обов'язкова, оскільки вади неодноразової атаки – незібраність, шумові призвуки, «під'їзди» - призводять до нечистого інтонування» [1, 30]

Деталізована робота над інтонацією здійснюється в індивідуальних та групових формах роботи над формуванням у дітей уміння поступово переходити від фальцетного регістру до грудного через мікстовий, застосовуючи такі чинники впливу на цей процес, як теситура, артикуляція, атака звука, динаміка. У поєднанні хорових, групових та індивідуальних занять для роботи над розвитком регістрів дитячого голосу неодмінно виховується манера чистого відтворення необхідного звукового тону. Хормейстери-практики переконливо доводять, що необхідно поступово вводити у робочий обіг поняття куполу як прийому для утворення об'ємного звучання, поняття інтонації, строю, звукоутворення. Вважається, що робота над інтонацією становить один із складних моментів роботи, оскільки він вимагає знання усіх деталей хорової звучності, уміння уявляти чисте звучання хору загалом. Настрій і позитивне налаштування дітей на творчий процес сприяє також чистоті інтонації у відтворенні власного настрою, внутрішнього психологічного стану.

Маючи досвід роботи керівника дитячого хорового колективу, ми сформували декілька вправ для розвитку інтонації дітей молодшого шкільного віку. Вправу можна виконувати як по групах так і індивідуально. Вправа називається «м'ячик» (м'яч у грі це звук). Діти мають спіймати (почути) поданий вчителем звук і передати назад вчителю (відтворити), абсолютно точно відтворюючи висоту звука. Друга вправа «Що змінилося?». Вчитель грає на інструменті мінімум три звуки підряд два рази, при чому за другим разом грати потрібно, пропускаючи один звук. Діти мають здогадатися якого звуку не вистачає. Наступна вправа полягає в тому, щоб дитина відчула напрямок стрибка мелодії вгору чи вниз. Слід грати інтервали в різних октавах. Так, з нашого досвіду в великій та контроктаві діти менш чують в якому напрямку рухається мелодія, особливо якщо це велика чи мала секунда.

Для того, щоб дитина почала чисто інтонувати слід виконувати вправи регулярно, як мінімум 3 рази на тиждень. Також, для розвитку інтонації в дітей молодшого шкільного віку, слід з'ясувати примарну зону кожного учня. Далі відштовхуватись від цих звуків, поступово розвиваючи діапазон дитячого голосу.

Таким чином, розгляд проблеми роботи над інтонацією з дитячими хоровими колективами молодшого шкільного віку доводить складність і багатоаспектність даної роботи, оскільки хоровий спів є не тільки правильним емоційно-виразним виконанням мистецьких творів, але й, водночас, творчим процесом активного засвоєння молодшими школярами культури чистого інтонування для якісного відтворення звукового ряду вокально-хорових творів. Подальшим виявленням чого стане розуміння й відтворення хористами художнього образу у широкій палітрі чистоти музичних звуків, барв, мелодій, гармоній, відтінків і настроїв творчого хорового процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мархлевський А. Ц. *Практичні основи роботи в хоровому класі*. – К.: Муз. Україна, 1986. – 96 с. – (Музикантові - педагогу).
2. Раввінов О. Г. *Методика хорового співу в школі* / Раввінов О. Г. – К. : Музична Україна, 1971. – 143 с.
3. Світайло, С. В. *Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації*. – К. : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. – 140 с.
4. Струве Г. *Школьный хор* / Г. Струве. – М., 1981. – 167 с.
5. Стулова Г. П. *Развитие детского голоса в процессе обучения пению* / Стулова Г. П. – М., 1992. – 167 с.
6. Стулова Г. П. *Теория и практика работы с детским хором* / Стулова Г. П. – М., 2002. – 275 с.
7. Стулова Г. П. *Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором* / Стулова Г. П. – М., 2005. – 214 с.
8. Пигров К. К. *Управление хором* / К. К. Пигров. – М., 1964.- 128 с.
9. Чесноков П. Г. *Хор и управление им* / П. Г. Чесноков. – М. – И-во «Лань», 2015. – 154 с.

Анатолій Мартинюк

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

**ХОРОВА МУЗИКА МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА ЯК СТИЛЬОВА
КОНСТАНТА ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ МИКОЛИ
ОЛЕКСІЙЧУКА**

Яскравою сторінкою історії української музичної культури на теренах Поділля стала в другій половині ХХ – початку ХХІ століття багатолітня праця визначного хорового диригента і педагога Миколи Андрійовича Олексійчука. Творчий шлях цієї неординарної особистості, який розпочався в 1962 році у Кам'янець-Подільському коледжі культури і мистецтв, уже понад півстоліття сповнений невтомними пошуками та вагомими мистецькими здобутками, які примножили художні та педагогічні традиції цього відомого в країні навчального закладу.

Микола Андрійович Олексійчук є унікальною особистістю, якій притаманні такі риси як висока музична культура, блискуча диригентська майстерність, довершене володіння виконавським вокально-хоровим процесом та особливий дар до втілення художніх концепцій. Велика художня обдарованість, неповторна диригентська та педагогічна майстерність Миколи Олексійчука віддзеркалюються усіма своїми гранями в репетиційному процесі з хоровою капелюю «Гомін». Натхненна творча праця диригента надихнула хоровий колектив на створення низки концертних програм, які вразили сучасників глибиною втілення музичних образів та виконавською культурою.

Духовна сутність творчих пошуків Миколи Олексійчука всебічно розкривається в інтерпретації широкого масиву національної та світової хорової музики. Вони увібрали не тільки високу музичну освіченість і талант

диригента, а й його унікальний досвід в царині хорового мистецтва та диригентсько-хорової освіти.

Музично-виконавська естетика Миколи Олексійчука відрізняється своєрідними рисами і відбиває глибоку внутрішню культуру диригента, його постійні роздуми щодо розкриття сутнісних ознак хорових творів, виявлення в них музичного та літературно-поетичного синтезу, контекстуальних зв'язків хорової музики з іншими видами мистецтв та явищами життя. Хорова капела коледжу культури і мистецтв під орудою Миколи Олексійчука – це справжня лабораторія музично-виконавської та педагогічної майстерності. З перших звуків кожної репетиції усіма своїми барвами перед багатьма студентами вперше у житті почала розкриватися неповторна краса ансамблевого співу. Високе чудо природи ансамблевий звук (за висловом Костянтина Пігрова) став для них тим першоджерелом, за яким відкривався неосяжний світ національної та світової хорової культури. Микола Олексійчук є одним із найкращих інтерпретаторів хорової музики Миколи Леонтовича на теренах Поділля. За свою багатолітню музично-виконавську та педагогічну діяльність в коледжі культури і мистецтв ним підготовлено низку концертних програм з творів композитора, які стали окрасою культурно-мистецького життя регіону.

У блискучому сузір'ї українських композиторів Микола Леонтович є унікальною особистістю, визначним художником, творчість якого позначена індивідуальними, самобутніми рисами. Микола Олексійчук неодноразово висловлював думку про те, що творча спадщина композитора є своєрідною енциклопедією національної музичної стилістики.

Суть методу Леонтовича в царині опрацювання української народної пісні полягає у системному комплексному підході до фольклорного першоджерела. Ця система діє у Леонтовича на різних рівнях: жанрово-стильовому, композиційному та інтонаційно-семантичному. Микола Олексійчук глибоко усвідомлює складність, семантичну багатозначність хорових творів Леонтовича, створених на основі переосмислення

народнопісенних джерел. В звучанні хорової капели «Гомін» в процесі виконавського втілення творів виконавського композитора відчутною є образно-смілова двоплановість, яка знаходить відтворення в наявності деяких планів; образів розповіді – образів осмислення, образів дії – протидії.

Виконавці – диригент і хор майстерно розкривають ті особливості багатьох хорових творів Миколи Леонтовича, які виявляють спорідненість зі змістом психологічних оповідань Антона Чехова. На цю специфіку музичного стилю композитора вказувала у свій час професор Надія Горюхіна, відзначаючи в обробках Миколи Леонтовича риси поліжанровості і протидії, психологічного підтексту і драматургічного конфлікту [2, С.12].

Надзвичайно яскравим було прочитання твору «Щедрик» хоровою капелою «Гомін» під орудою її наставника. Виконавське втілення диригентом цієї перлини національної хорової спадщини охоплювало такі аспекти як: усвідомлення художньої ідеї та музичної стилістики твору; безперервне розгортання основної мелодичної лінії в партії сопрано та під час її переходу в інші голоси; опрацювання різноманітних прийомів хорового викладу (терцові втори, хорові педалі, підголоски, співставлення регістрів, включення і виключення голосів). Розучування хорового твору «Дударик» в капелі «Гомін» мало таку спрямованість: розкриття змісту літературно-поетичного першоджерела; виявлення жанрово-стилістичних ознак музичної композиції; виконавське втілення основного тематичного зерна в різних партіях хору як безперервної мелодичної лінії; відтворення різноманітних прийомів хорового викладу (включення і виключення голосів, підголоски, хорові педалі, співставлення високого та низького регістрів та різної динаміки).

Незабутні враження залишило в свідомості багатьох поколінь студентів виконавське втілення Миколою Олексійчуком хорового твору «Піють півні». Вивчення цього твору розгорталося в таких напрямках: розкриття сутності художнього образу; опрацювання наскрізної мелодичної лінії в партіях сопрано і баса; розучування голосів, які є варіантами основної теми та

виконують мелодико-гармонічну функцію; виявлення тембрового забарвлення кожної хорової партії; відтворення ансамблевої злагодженості звучання у різноманітних його проявах; спрямованість усіх елементів вокально-хорової техніки на створення цілісної виконавської концепції.

Важливою рисою виконавського втілення диригентом хорового твору «Пряля» було виразне відтворення основної мелодичної лінії в партії сопрано і баса, співставлення контрастних образних характеристик і емоційних станів, які були спрямовані на розкриття змісту літературно-поетичного першоджерела та загальної драматургії музичного висловлювання. В хоровому творі «Пряля» виразно простежується лінеарність музичного викладу. Ця риса визначає своєрідність хорового стилю композитора і обумовлює змінність функцій голосів, які збагачують загальну музичну палітру твору новими гармонічними барвами. Висока музична культура диригента, глибоке усвідомлення ним функціонального значення та змістовної наповненості кожного елемента хорової тканини ставали тим джерелом, яке надихало співаків на створення довершеного ансамблевого звучання.

Розучування хорового твору «Мала мати одну дочку» було зорієнтоване на відтворення основної мелодичної лінії в партії сопрано і тенора; вокально-інтонаційне засвоєння інших голосів; виявлення функціонального значення кожного елемента хорової тканини та встановлення динамічного балансу між ними; створення тембрової драматургії музичної композиції; диригентсько-технічне втілення виконавської концепції, яка розкриває усіма своїми гранями трагічну долю молоді жінки. Одним із найвищих художніх досягнень капели «Гомін» під керуванням Миколи Олексійчука є виконавська інтерпретація хорового твору Миколи Леонтовича «Зашуміла ліщинька». Його вивчення розширило мистецькі обрії колективу, поглибило розуміння неповторного образного світу хорової музики композитора. Диригентське прочитання цього твору Миколою Олексійчуком є таким, в якому виразно постає змістовна наповненість кожного елемента музичної тканини. Відчуття внутрішнього

неспокою створює початковий вступ басової партії, який є своєрідним епіграфом твору. У цьому вступі, як і в подальшому музичному викладі хорової капели і диригент виявляють глибоке розуміння специфіки музичного стилю композитора, в творах якого явища природи є тим психологічним тлом на якому розгортаються події реального життя.

Новими гранями відкривається диригентське мистецтво Миколи Олексійчука в інтерпретації хорового твору композитора «Женчичок-бренчичок». Диригент і хор надзвичайно майстерно втілюють змістовну фабулу цього твору, у якому відтворено світовідчуття малої дитини, її сердечне співчуття до пораненої істоти. Важливими ознаками цієї виконавської інтерпретації є легке витончене звучання, дзвінкість колориту, всебічне розкриття гумористичного та ліричного аспектів твору. Довершеною є ансамблева злагодженість виконання, в якій точне відтворення гармонічної тканини твору поєднується з виразним проведенням мелодичної лінії кожного окремого голосу. Диригент виявляє глибоке розуміння дещо інструментального характеру розробки інтонаційно-тематичного матеріалу в цьому творі, що надає йому рис своєрідного хорового скерцо.

Подвижницька багатолітня праця Миколи Олексійчука з хоровою капелою «Гомін», довершена виконавська інтерпретація хорової музики Миколи Леонтовича, особливе змістовне наповнення і розмаїття музичної стилістики концертних програм окреслюють виняткову мистецьку і просвітницьку місію диригента щодо еволюції національної хорової школи в культурному просторі Поділля другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль: навчальний посібник / Інесса Гулеско.- Харків: ХДІК, 1994.- 108 с.*
- 2. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: дис.....канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 / А.К. Мартинюк // Харківська держ. академія культури. – Х., 2001. – 210 с.*

Пань Цяньї

аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У мінливому сучасному суспільстві склалася нова педагогічна парадигма, заснована на філософії гуманізму. Сутність реалізації нової парадигми тісно пов'язана з ідеєю гармонійно розвиненої особистості, де образ людини-творця є важливою складовою його освіченості.

Загальноприйняте розуміння освіти, як засвоєння людиною досвіду минулого, набуває сьогодні протиріччя з його потребою у творчій самореалізації учнів. Сучасній людині необхідно навчитися осмислено, грамотно і продуктивно діяти в нестандартних ситуаціях. У зв'язку з цим перед загальноосвітньою школою постає завдання формування творчої особистості. Громадянське суспільство України повинно мати таких випускників, які вміють творчо і продуктивно ставитися до різних інновацій у професійній сфері, мобільно орієнтуватися в потоках інформації, брати участь у створенні духовно-моральних цінностей, бути незалежними і адекватними в процесі прийняття рішень, прагнути до самореалізації, до набуття власної життєвої позиції. Здатність до творчості, що закладена в людині споконвічно, виражається в його прагненні до відкриття і створення нового в різних сферах життєдіяльності.

Актуальність проблеми вибору ефективних засобів розвитку креативності (загальної здібності до творчості) школярів пов'язана, перш за все, з пошуком шляхів інтенсифікації навчальної та творчої діяльності в колективній та індивідуальній формах навчання. Стратегія сучасної освіти спрямована на надання можливості кожному, хто навчається розкрити свій творчий потенціал і реалізувати індивідуальну освітню траєкторію.

Творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати

якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Здатність до творчості – головна властивість людини, яка відрізняє її від тварин. Бути творцем – головне покликання людини [1, с. 81].

Поняття «творчість» тісно пов'язане з поняттями «творча діяльність» та «креативність». Раніше в літературі використовувався термін «творчі здібності», однак пізніше він почав витіснятися новим запозиченням з англійської мови (creativity, creative). На думку І. Мілославського, терміном «креативний» позначається творчість, що не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А термін «творчий» залишається зі значенням, що не розрізняє результативну чи безрезультатну діяльність.

Креативність – це здатність до продукування принципово нових ідей, створення зв'язку між вже відомими речами та на їх основі виникнення нової ідеї. Креативною особистістю є та людина, яка може поєднати частини чужого або власного досвіду та створити щось абсолютно нове.[4, с. 118]. Досить тривалий час проблема креативності знаходиться в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних психологів. В англійській літературі термін «creativity», переважно, означає все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості».

Значний внесок у вивчення проблеми розвитку креативності внесли вітчизняні та зарубіжні вчені (Л. Божович, Л. Виготський, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, Д.Ельконін, Г.Костюк, Н. Кузьміна, А.Кроник, Н.Лейтес, А.Леонтєв, Н.Логінова, Т.Любарт, В.Моляко, К.Платонов, Я.Пономарьов, Н.Посталюк, Дж.Рензулі, С.Рибалко, С.Рубінштейн, В. Сластьонін, Р.Стернберг, Б.Теплов, Е.Торренс, Х.Трік, Ф.Шеллінг та ін.). В роботах вчених акцентується увага на пошуку засобів розвитку креативності особистості і

методів організації її творчої діяльності, розглядаються питання розвитку креативних здібностей у навчальній діяльності; способи управління творчими процесами інтелектуальної діяльності особистості, технології діагностики креативних здібностей учнів.

І. Лернер і М. Скаткин звернули увагу, що, незважаючи на дану від природи здатність до творчості, кожна людина може реалізувати її на різних рівнях, але лише цілеспрямоване навчання надає можливості забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей. Вчені підкреслюють, що стимулювати креативні здібності в процесі навчання можуть тільки завдання «відкритого» типу, які передбачають повну самостійність у виборі способу розв'язання та велику кількість відповідей.

Застосування проблемних ситуацій у творчій діяльності учнів розкривається в роботах Г. Балла, І. Лернера, М. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, Т. Шамової. Вчені звернули увагу, що, незважаючи на дану від природи здатність до творчості, кожна людина може реалізувати її на різних рівнях, але лише цілеспрямоване навчання надає можливості забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей. Вчені підкреслюють, що стимулювати креативні здібності в процесі навчання можуть тільки завдання «відкритого» типу, які передбачають повну самостійність у виборі способу розв'язання та велику кількість відповідей.

Особливості підліткового віку визначаються конкретними соціальними обставинами, насамперед – зміною місця дитини в суспільстві, зміною її позиції при вступі в нові відносини зі світом дорослих, світом їх цінностей, що визначає новий зміст її свідомості. У підлітків є кілька можливостей для відчуття власної індивідуальності, креативності. Одна з них – розвиток своєї особистості за зразком та подобою особистості дорослої людини, оскільки саме дорослий в очах дитини володіє самостійністю, лідерськими здібностями і соціальною креативністю. Тому перше, чого прагне підліток, це показати собі та оточуючим, що він вже не дитина. Для того, щоб відважитися на самостійні

вчинки, підліток мимоволі переконується, що він має на це право, бо він вже дорослий. Отже, підлітковий вік, на нашу думку, створює певні передумови для успішного розвитку соціальної креативності і лідерських здібностей.

Проблему формування здібностей школярів до творчої музичної діяльності вивчали психологи (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Є. Голубєва, Г. Костюк, Б. Теплов та ін.), музикознавці (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Б. Яворський та ін.), педагоги (В. Верховинець, Н.Ветлугіна, О. Лобова, Л. Масол, Г. Падалка, Є. Печерська, О. Ростовський та ін.). Вченими доведено, що вирішення проблеми музичного розвитку дітей та їх креативності досягається через активну діяльність і пробудження природної емоційної чутливості. У навчальній діяльності елементи творчості учнів проявляються, насамперед, в особливостях її перебігу, зокрема, в умінні бачити проблему, знаходити нові способи вирішення конкретно-практичних і навчальних завдань у нестандартних ситуаціях.

Отже, найважливішим педагогічним засобом розвитку креативності підлітків, їх активності, самостійності та індивідуальності виступає спеціально спроектована ситуація вибору в навчально-музичній діяльності, використання якої ставить школярів в умови, пов'язані з необхідністю віддати свою перевагу одному з варіантів, здійснити самостійний усвідомлений, значимий вибір.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки : Навчальний посібник / Л.А. Мацко, Прищак М. Д. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 158 с.*
- 2. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посібник для молодших школярів / О. Я. Савченко. – Київ, Освіта, 1999. – 159 с.*
- 3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Світлана Сисоєва – Київ, Міленіум, 2006. – 344 с.*
- 4. Яременко Л. А. Креативність та творчість їх спільне та відмінне / Л. А. Яременко // Вища освіта України. – 2010. – №4. – С. 117-123.*

Єва Прімакова

студентка НПУ імені М. Драгоманова, факультет мистецтв
імені А. Авдієвського

РОЛЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На жаль, в практичній роботі ДМШ і музичного училища найчастіше частково або повністю ігноруються фундаментальні психолого-педагогічні проблеми - знання і облік у своїй роботі особливостей діяльності дитини в різні періоди дитинства; на перший же план виноситься зручність організації часу педагога і "глобальні" плани керівництва учбового закладу.

Це завдання представляється нам дуже важливим у світлі останніх педагогічних методик. Передачею культури особи від суспільства зайнята педагогіка, наука про виховання і навчання індивідуума в умовах його виховання, навчання і освіти.

В процесі вдосконалення учбових програм в музичних школах упускаються вікові, психологічні і інші особливості учня, що завдає збитку становленню унікальної особи. Дитина переймає досвід попередніх поколінь в строгих рамках, встановлених, швидше, в догоду педагога, чим в інтересах учня. Новий (пропонований) підхід до викладу матеріалу допоможе дитині ефективніше сприймати інформацію і розвивати свої музичні здібності.

Необхідною умовою досягнення ефективності навчально-виховної діяльності є розробка стратегій викладання з урахуванням вікових можливостей дитини. Визначальну роль у цьому процесі відіграє знання педагогом особливостей психофізіологічного й, зокрема, музичного розвитку учнів окремих вікових груп.

Мета становлення особи - затвердити своє унікальне "Я", виявити своє неповторне і доки невідоме призначення. Самореалізація особи неможлива поза людським суспільством, без знайомства з досвідом попередніх поколінь. Школа, сім'я, друзі і різні життєві ситуації можуть сприяти процесу розвитку

особистості. Ці ситуації можуть вивільняти необмежені можливості, а можуть і гальмувати цей процес, деформуючи особу дитини.

Коли ми даємо в руки дитини який-небудь предмет, ми передаємо їй результати досвіду попередніх поколінь. Знайомлячись з невідомим предметом, дитина, сама того не усвідомлюючи, спілкується з попередніми поколіннями, наслідуючи їх досвід. Тому що у будь-якому музичному інструменті закладені найглибші пласти культурної художньої і творчої спадщини предків.

Дитяче мислення працює не абстрактно, а конкретно й наочно. Перш за все дитина сприймає те, що її зацікавило й вразило емоційно. Найважливішою особливістю дитячого сприйняття є низька здібність до диференціації окремих властивостей сприйманого об'єкта, у зв'язку з чим музику дитина також переживає цілісно й без відповідної підготовки погано розрізняє окремі музичні параметри.

Мислення дитини дошкільного віку спирається на відбивні форми психічної діяльності – відчуття та сприйняття. В міру дорослішання усе більшого значення здобуває й інша форма інтелектуальної діяльності – уявлення. Сучасні дослідники характеризують уявлення як «узагальнений динамічний образ дійсності, котрий складається в ході діалектичного процесу, що протікає в психіці поза прямими контактами з тим, що уявляється...». Спираючись на деякі відомості про світ, наша уява здатна створювати навіть такі уявлення, що не мають аналога в дійсності. Так реальний і внутрішній світ дитини переплітаються. Уява і фантазія відіграють першорядну роль у її розумовому процесі. З огляду на особливості дитячої психології не слід відривати навчання гри на музичному інструменті від звичного існування дитини у світі казки і гри.

За дослідженнями психологів, уже після 3-х років мислення дитини досить розвинене для розуміння найпростіших причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, за умови, що вони представлені в наочно-образній формі.

Починає функціонувати наочно-діюче, наочно-образне, а до п'яти років і словесно-логічне мислення. Це вік підвищеної допитливості, що стимулює дитину до дослідницької діяльності й експериментування. Дитина шукає відповіді на питання: як і чому? Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, уміння керувати своїми почуттями й поведінкою. Не зважаючи на те, що вольові якості дошкільників ще не досить розвинені.

Переважає більшість дітей здатна виявити вольові зусилля для досягнення визначеної мети, за умови, якщо ця мета їм близька й зрозуміла, а дії викликають сильні емоції. До 5-ти років формується уміння визначати мету майбутньої діяльності й способи її досягнення, здібності самоконтролю процесу власної роботи та її кінцевого результату. Усе це створює умови для успішного початку різноманітної музичної діяльності дитини.

Важливою особливістю дошкільників є слабка здатність до здійснення серії дій лише за словесними вказівками без попереднього чи наступного показу-прикладу. Відповідно до результатів експериментальних досліджень серед дітей від 3 до 4 років це здатні зробити лише 10%, від 4 до 5 років – 51%, від 6 до 7 років – 84%. Рух, як і будь-яку іншу інформацію, діти легше засвоюють через наочний приклад, ніж через вербальне пояснення. Однак при показі, супроводжуваному словесними вказівками, рухові навички формуються успішніше, вимагають меншого числа повторень і характеризуються меншим числом помилок, ніж при мовчазному показі. Таким чином, особливу актуальність в освоєнні дошкільниками навичок гри на інструменті здобуває нерозривна єдність словесного та наочно-ілюстративного методу навчання.

Психологи характеризують дошкільний вік як епоху різнобічної рухової активності, інтенсивного пошуку точних, погоджених дій. До 5-ти років рухи дитини стають більш витонченими, удосконалюється психомоторна координація. За твердженням психологів, уже з 4-5 років більшість дітей без

особливих складнощів освоює несиметричні рухи рук, ізольовані рухи пальців, що є фундаментом для освоєння інструментальної техніки.

Не менш важливим для дитини залишається спілкування з дорослими, любов і повага яких стає для неї орієнтиром поведінки й необхідним стимулом самовдосконалення. Робота з дошкільниками вимагає від педагога особливої уваги й терпіння, тому що нервова система дитини до 6 років ще дуже нестабільна.

Дитина 3-5 років перебуває у світі своєї фантазії й основним видом її діяльності є гра, у якій не тільки відбиваються накопичені раніше життєві враження, але і задовольняються потреби в самовираженні й подальшому пізнанні світу. Приблизно до 4-ьох років гра дитини здобуває нові форми. Особливу роль набуває тематична чи сюжетно-рольова гра, у якій дитина своєрідно відтворює все те, що спостерігає. Тому така гра має наслідувальний характер. Педагог повинен ураховувати той факт, що мотивацією дитячої гри для дитини є сам процес дії, на відміну від дорослого, котрого більш цікавить результат його праці. Однак в процесі навчання інтерес дитини все більш спрямовується на досягнення результату власної діяльності, що є важливим чинником успішного навчання гри на музичному інструменті: дитина прагне до прийняття акустичного результату своєї гри, відчуває радість від музики, що виконується та ін.

Крім ігрової, поступово починають розвиватися й інші види діяльності: художня, трудова, навчальна. Уже на третьому році життя зростає прагнення до самостійності, що більшою мірою виявляється в наслідуванні, тому в процесі викладання дошкільникам гри на інструменті настільки важлива роль приділяється самостійної діяльності дитини й наочно-ілюстративному методу навчання.

Особливе значення для розвитку дитини здобуває спілкування з однолітками. Вже в молодшому дошкільному віці з'являється потреба у визнанні і самоствердженні, зростає почуття власної гідності, що часто

виявляється в підвищеній уразливості. У зв'язку з цим протягом навчання гри на музичному інструменті особливого значення набуває індивідуальний підхід у ігровій формі.

3 роки: колективні ігри допомагають сконцентрувати увагу малюків. Умови ігор потрібно іноді міняти; особливе вітання учителя і один одного (кошенята і мишки); розвиток координації і ритмічності: вигадування своїх міні-сюжетів; розвиток пам'яті і мови: ігрові скоромовки, пісеньки, вірші;

4 роки: сприйняття музики: повчальні касети і музичні казки; видумування і доспівування мелодій; шумовий оркестр - "оркестр звірів", ігри в "музичний театр"; ритміка: наслідування і предметна гра (кубики, фішки, лампочки);

5 років: формування слухового сприйняття: прослуховування жанрових картинок з класичних творів, гра на фортепіано, скрипці, блок-флейті; тренування пам'яті: розучування вірша, пісні.

Найголовніше завдання педагога - почути і побачити в навколишньому житті, разом з дітьми, витоки музики і гармонії, лінії і ритму, пластичних і колірних форм. Гра чуйно реагує на зміну потреб і свідомості дитини, адже їх задоволення - перша умова свободи, і тому обов'язкова і для батьків, і для педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. І. О. Сташевська «Музичне виховання дітей дошкільного віку засобами навчання скрипкової гри», Луганськ, «Поліграфресурс», 2006;
2. Г. Міщенко «Повний курс методики навчання гри на скрипці (альті)», СПб, «Реноме», 2009;
3. В. Давидов «Педагогіка мистецтва» /Диплом міжнародного фонду Дж. Сороса /США/, Київ – Москва, 1997;
4. В. Ф. Трет'яченко «Музичний текст та його роль у формуванні основ скрипкового виконання», Новосибірськ, 2011;
5. Й. Хейзінга «Ното ludens в тіні завтрашнього дня», В. В. Ошис, Г. М. Таврізян, Москва, «Прогрес», 1992;
6. Н. В. Плахцінська «Музична абетка», Тернопіль, «Богдан», 2014.

Вусатюк Світлана

магістрантка кафедри теорії та методики постановки голосу факультету
мистецтв імені А. Авідівського НПУ імені М.П.Драгоманова

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ВОКАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ

Естетичне виховання молодших школярів засобами музики полягає у розвиненості їх емоційної чутливості до прекрасного. Одне з головних завдань мистецтва, як засобу естетичного виховання – стимулювання творчих здібностей. Актуальність статті полягає в тому, що увага до проблем естетичного виховання, як засобу формування всебічно розвинутої особистості не втрачає вартості та потребує постійної педагогічної уваги та наполегливої щоденної праці на ниві творчого спілкування з молодим поколінням мовою музики. Формування естетичної культури особистості, як відзначають більшість педагогів, має особливу значущість у позашкільній. Адже більшість школярів може мати можливість вибору заняття яке йому найбільш цікаве та доступне саме у системі позашкільного естетичного виховання. З одного боку це зручність та комфорт, коли після відпочинку, дитина приходиться додатково на заняття у позашкільний заклад для задоволення власних естетичних потреб, з другого боку позитивним є те, що цей вибір за бажанням дитини не має примусового, обов'язкового характеру, місце та форму дитина вибирає самостійно.

У будь-якій системі існує певний фундамент на який вона спираються. Таким фундаментом в системі естетичного виховання ми можемо вважати музичне мистецтво у колооббігу інших видів художньої творчості. На початку ХХІ століття в Україні затверджено концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та

позашкільних навчальних закладах. Звичайно ж, комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у навчальній, позаурочній та позашкільній діяльності є орієнтовною. КП націлює освітян на створення на цій основі регіональних, локальних та авторських програм і проєктів, які враховуватимуть етнокультурні особливості, реальні можливості педагогічних колективів, запити учнів та батьків, авторами даної розробки виступили співробітники Інституту проблем виховання АПН України Масол Л.М., Ганнусенко Н.І., Комаровська О.А., Ничкало С.А., Оніщенко О.І., Рагозіна В.В. та ін.

У даній комплексній програмі вказано, що Мистецтво, у широкому розумінні, має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Мета музично-естетичного виховання це розвиток естетичної свідомості, загально-культурної та мистецької компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні. Найголовнішим завданням у процесі музично-естетичного виховання формувати у підростаючого покоління особистісно-ціннісне ставлення до дійсності, до музичного мистецтва. У зв'язку з чим основними завданнями у роботі з підростаючим поколінням ми вважаємо поєднання виховних та розвиваючих завдань у процесі естетичного виховання, навчання, розвитку у вокальному ансамблі в позашкільній практиці.

Так, задля збагачення емоційно-естетичного досвіду школярів – учасників вокального ансамбля ми впроваджуємо у роботі співбесіди, які носять назву «Абетка культури почуттів» – це додатковий вид роботи з ансамблістами. Розвиваючи загальні та музичні здібності на заняттях вокального ансамбля на матеріалі дитячих пісень ми спонукаємо до роздумів

над змістом пісень, піклуємося про певні умови вдумливого, осмисленого співу, допомагаємо у виявленні образів, які виникають під час виконання пісні обговорюємо переглянуті записи пісенного виконання. Певною традицією стали щорічні концерти, «Перше вересня», коли, з початком занять у вокальному ансамблі, проводяться вступні бесіди з новачками та святковий концерт за участю основного складу ансамблів, у якому виконуються сольні та колективні-ансамблеві номери, це сприяє передаванню досвіду від старших до молодших ансамблів, ми намагаємося виховати в учасників ансамбля естетичне ставлення до дійсності та музичного мистецтва, світоглядні уявлення про себе й світ.

Формування ціннісних орієнтацій учасників вокального ансамблю проходить на матеріалі патріотичних пісень у яких оспівана любов до Батьківщини, рідного краю, до репертуару вокального ансамблю введено пісні, які поглиблюють розуміння учнями зв'язків мистецтва з природою. В кінці кожного заняття проводиться підведення підсумків, чого нового навчилися наші учасники, які враження від заняття, які естетичні почуття виникли під час розучування пісні, у процесі прослуховування, або ж виконання тощо. Ці обговорення пробуджують у ансамбістах звернення уваги до змісту виконуваних пісень, пробуджують естетичні почуття.

Зазвичай, естетичне почуття можливе за умови внутрішнього включення у процес осягнення певного предмету, наприклад, вокального твору, естетичне почуття характеризується творчими прагненнями та знаходиться у проблемному полі естетичного начала від вражень у результаті яких вони (почуття) й виникають та спричиняють до певної думки чи дії. Наразі, якщо мета діяльності зрозуміла для дитини, доступна й бажана для неї то це сприяє посиленню внутрішньої потреби дитини до діяльності, наприклад, до прояву у творчій діяльності, творчій активності; педагогчно-спрямована та організована діяльність, яка проходить у цікавій формі і дає радість пізнання, сприяє умовам єднання інтелектуального і естетичного начал.

Виховання на заняттях у вокальному ансамблі здатності сприймати та інтерпретувати вокальні твори, висловлювати власне ставлення до них розширюють і збагачують естетичний досвід ансамблістів. Зазвичай, основними завданнями на вокальних заняттях є формування елементарних співацьких навичок, їх закріплення та вдосконалення упродовж усього терміну роботи запланованої на певний навчальний рік. Зазвичай, практична робота починається з розспівування та повтору попередньо-вивченого твору, опанування співацькими вміннями та навичками проходить у невимушеній доброзичливій атмосфері, на матеріалі вокального твору, у репетиційній роботі ми наголошуємо на естетиці відношень між учасниками ансамбля, виховуючи почуття колективізму, приязливих та дружніх стосунків між дітьми, це спрощує процес репетиційної роботи, сприяє відчуттю колективізму, важливого фактору для колективних виконавських задач. У процесі нашої діяльності у вокальному ансамблі ми помітили, що більш здібні у співацькому відношенні учасники ансамбля починають поводитись трохи зверхньо і вирішили, що колективні ансамблеві форми вокального розвитку в ансамблі сприятимуть налагодженню товариських взаємовідносин, окрім того до кожного зі старших ансамблістів прикріплено по два-три «новеньких», ненавчених співацьким основам учасників ансамбля. Керівник дає посильні завдання досвідченим ансамблістам під час розучування нових пісень для колективного виконання, а старші ансамблісти пояснюють новеньким як подолати ті чи інші складності у співацькій діяльності у періоди самостійного опрацювання нотного матеріалу. Звичайно ж навчання основам музичної грамоти цілком вкладається в зобов'язання керівника ансамбля, а більш досвідчені та обізнані ансамблісти надають допомогу у консультативній формі з дозволу керівника. Така форма роботи приносить багато користі виховуючи справжні братерські стосунки між учасниками ансамбля. За декілька років роботи у подібному напрямку діти стали набагато толерантнішими та вихованішими, ніби подорослішали, з великою відповідальністю ставляться

до вивчення репертуару, підтримують один-одного у відповідальні моменти сценічних виступів, між деякими учасниками нашого вокального ансамблю налагодились більш тісні й дружні стосунки тощо. У даному напрямку корисним досвідом вважаємо налагодження толерантних та дружніх співвідношень у колективі, виховання самостійності (готовність ансамблістів використовувати набутий практичний досвід у самостійній практичній підготовці та повсякденній репетиційній роботі), естетику у відношеннях.

Упродовж останніх п'яти років, проведена робота надала нам можливості провести аналіз згідно якого ми виявили, що виховувати наших учасників ансамблю на матеріалі пісень у яких чітко встановлюються критерії між добрим та недобрим, у вчинках чи думках, наші діти, пізнаючи різницю між піднесеним та низьким, вчать розрізняти добро й зло, прекрасне й потворне, зокрема, через народну пісню в обробках професійних композиторів та авторських вокальних творів, осягають цінності людських стосунків, вчать поважати думку іншого, допомагати старшим, батькам – що значно поглибило їх естетично-почуттєву сферу. Естетичне виховання у вокальному ансамблі у процесі роботи з молодшими школярами це постійна робота у різноманітних напрямках, піклування про естетику у житті дитини – головне педагогічне завдання, особливо у роботі з молодшими школярами. Адже для нас естетика це краса, гармонія, добро, любов у всіх їх проявах в різних сферах людського життя. Окрім того, процес естетичного виховання учасників вокального ансамблю проходить у процесі ознайомлення з різновидами мистецтва, згідно плану роботи на рік вже досить традиційними стали колективні відвідування музеїв, театрів задля збагачення естетичного тезаурусу наших вихованців. Розширюючи кругозір ансамблістів ми піклуємося про збагачення їх уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, додаємо поради й пояснюємо незрозумілі речі щодо особливостей художньо-образної мови різних видів мистецтв: музичного, хореографічного, театрального тощо.

Приємно відмічати, що з часом у наших ансамблістів почав пробуджуватись художній інтерес. Діти самостійно, з класним керівником та однокласниками з загальноосвітньої школи, або з членами родини відвідували мистецькі заходи й ділились власними враженнями на репетиціях вокального ансамбля, вчились обмінюватись думками та враженнями від почутого, побаченого. Для обговорень цікавих подій мистецького напрямку було запропоновано додаткові зустрічі учасників ансамбля для створення дошки оголошень про мистецькі події та «Сторінку вражень», спеціальний стенд на який пропонували прикріплювати цікаві фотографії, або писати короткі замітки в яких висловлювалось враження про певний творчий захід. Подібна робота поєднала й згуртувала учасників ансамбля, бо додатковий час для вирішення організаційних питань проходив у атмосфері зацікавленого відношення до справи, до такої роботи долучалися й батьки.

Не менш важливим у естетичному вихованні молодших школярів – учасників вокального ансамбля мають періоди підготовки та сам відповідальний виступ перед публікою. Окрім вокально-технічних, виконавських завдань, що зазвичай стоять перед учасниками співацьких гуртів та ансамблів у відповідальні періоди звітності чи участі у мистецьких заходах міста ми виховуємо у молодших школярів почуття відповідальності, налаштовуємо на передбачуваний успіх, намагаємось підкреслювати яскраві позитивні моменти під час публічних виступів. Наші ансамблісти, які займаються у позашкільному вокальному ансамблі – переважно аматори, проте вкрай важливо, щоб у кожного учасника вокального ансамбля виробився внутрішній професійно-відповідальний стрижень, який дозволяє від аматорського рівня перейти до наступного, зокрема й у формуванні внутрішньої культури співаків-початківців. Так, час від часу, у періоди перед виступами поставало питання про стиль учасників ансамбля, зокрема – костюми, адже естетика співу та естетика зовнішнього вигляду це своєрідна візитівка для наших молодих талантів. Так наші молодші школярі долучалися

до обговорення, яким чином урівноважити різні стилі в одязі учасників ансамбля, ми переглядали багато пропозицій, та прийшли до спільної думки, що найліпше буде виглядати традиційна основа (світлі блузи або сорочки та темні спіднички або брюки). Так як наш ансамбль носить назву «Сонечко», було прийнято рішення, виготовити невеличкі, яскраві макетики «сонечок» та прикріпити їх до одягу наших ансамбістів, таким чином ми створили «естетичну стилізацію» одягу ансамбістів, яка відповідала концепції назви та привнесла певний стиль та створила гармонійне враження на глядача, про що свідчили відгуки журі та глядачів.

Проводячи репетиційну роботу з ансамбістами у вокальному гуртку позашкільного закладу ми стоїмо на позиціях, що на матеріалі репертуару нашого ансамбля необхідно виховувати музичні смаки нашої молоді, тому з учасниками ансамбля регулярно проводяться бесіди про «смак та несмак» у вокально-пісенному жанрі. За приклад добираються малозмістовні твори сучасної естрадної музики (як правило це так звана «попса») та обговорюються негативні та низькі поетичні рядки віршовані тексти пісень, які мають на меті принизити людське в людині, підмінити істинні цінності тощо. Ми відмітили що наша молодь цілком свідомо та розуміє межу між смаком та несмаком у вокальній музиці. На противагу малозмістовному ми намагались заповнити пробіли у естетичному вихованні прослуховуючи прекрасні зразки класичних творів, вокальних, інструментальних, хорових тощо. Розмірковуючи над змістом прослуханих творів віддавали перевагу внутрішнім відчуттям дітей. Ми не вимагали відразу ділитись враженнями від прослуханого, натомість проводили анкетування, які б твори з пропонованих (до списку входило п'ять прослуханих останнім часом класичних творів) вони хотіли б іще прослухати. Нас вразило що наші ансамбісти цілком свідомо обирають для себе світ прекрасної класичної музики, а по-секрету діти ділились, що в ансамблі вони почуваються добре, їм подобається займатись музикою, слухати, співати, їм приємно що їх слухають та дають можливість

висловитись, висказати власне враження від почутого, пережитого, тобто той острівок естетичного начала в ансамблевій роботі з підростаючим поколінням який ми й передбачали створити цілком реальна річ для кожного музиканта-педагога за умови бажання останнього долучитись до естетичного виховання наших дітей – нашого з вами майбутнього.

Отже, ми вважаємо, що всебічний та гармонійний розвиток кожного молодшого школяра виступає провідною ідеєю педагогіки у гармонійному поєднанні розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти, естетичного ставлення до життя та мистецтва – які виступають основними умовами формування цілісної особистості, особливого ставлення до кожної дитини, зокрема у процесі роботи з молодшими школярами у вокальному ансамблі. Педагогічно-доцільний естетичний розвиток завжди пов'язаний з удосконаленням багатьох якостей і рис дитини, ми впевнені що у межах будь-якої навчальної діяльності необхідно опікуватись саме естетичним началом, починаючи з елементарного досвіду поважного ставлення до однокласників, однокласників у межах діяльності, виробленню самостійності у твердженнях, поваги до думки інших тощо. Окрім того, наші педагогічні сприяння виробленню самостійності суджень посприяли формуванню особистісних якостей – позитивних, у цілковито позитивному для індивідуального розвитку кожної дитини естетично наповненому добром, любов'ю, турботою про інших, малому осередку культурного спілкування, культурного навчання й культурного співіснування у творчості, через творчість, зокрема у позашкільному вокальному ансамблі. Позитивним у нашій роботі вважаємо обраний напрямок, а саме, що наші ансамблісти, які виховуються в душі чутливості до всього прекрасного в житті, збагачуються різнобічними враженнями, захоплюються різними видами художньої діяльності, що безперечно позитивно впливає й на співацький розвиток, наші ансамблісти розвиваються успішно й плідно.

Гуань Юе

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ СПІВАЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Цілком логічним та стійким, упродовж останніх десятиліть, є потяг іноземних студентів до джерельної базової освіти в українських вищих навчальних закладах, зокрема, до відпрацьованих, перевірених, ефективних вокальних методик, якісного складу висококваліфікованих педагогів-вокалістів українських педагогічних університетів. Окрім досягнення студентами-іноземцями знаннєвого комплексу передбаченого навчальними планами та відповідними стандартами, на індивідуальних та групових співацьких заняттях відбувається й культурний обмін, який має важливе соціальне, стратегічне значення для двох культур, двох народів, та матиме передбачуваний вплив на подальший розвиток системи музичного виховання як в Україні так і в Китаї. На сьогодні, вокальна підготовка китайських студентів в Україні – явище що вже має певні традиції, адже процес входження студентів-іноземців у певний культурно-освітній простір передбачає сприймання особливостей освітнього середовища, та має зворотний вплив – обмін культурними надбаннями на основі дружніх демократичних відносин між студентами – представниками різних культур. На долю сучасного вчителя музики випадає важливе завдання з оновлення культурних традицій своєї країни, за рахунок привнесення надбаного за кордоном досвіду в освітні реалії Китаю. Ми вважаємо, що сучасні вчителі музики, які отримали фах в українських педагогічних університетах виступають як збирачі й пропагандисти пісенної творчості рідного краю та творчі носії українських співацьких традицій, до яких долучались у роки навчання, що дає можливість

перенесення набутого досвіду у педагогічні умови Китаю. Що підтримується й українськими науковими авторитетами, зокрема на думку провідного науковця України І. Зязюна, національна освітня система готує людину до життя в своїй культурі, можлива лише в інтеграції з світовими культурами з урахуванням та опануванням національних і загальнолюдських цінностей.

На сучасному етапі суспільного розвитку українська вокальна педагогіка це історично сформована емпірична метода навчання, яка побутує на інтуїції, глибоких виконавчих традиціях і досвіді видатних майстрів співу. Поняття ж «вокально-педагогічна школа», вимагає розуміння, адже школа – це педагогічний склад, концепція, стратегія тощо. Дуже часто яскравий приклад професіно-педагогічної діяльності видається як авторська школа окремо взятого видатного педагога (при цьому розглядаються оригінальні методи, прийоми технології навчання). На нашу думку органічним визначенням поняття «вокальна школа» належить співаку й педагогу Д. Аспелунду, а саме: «Вокально-педагогічна школа – це конкретна, цілеспрямована, організована система підготовки нових поколінь співаків і педагогів для конкретної діяльності, що історично змінюється» [1].

Щодо специфіки сучасної української вокальної педагогіки то вона традиційно використовує основні положення італійської вокальної педагогіки, відомі з XIX – початку XX ст. Це вміння оволодіти типами дихання у співацькій діяльності, стабільне положення гортані у співі, реєстри співацького голосу, тільки на основі оволодіння вищеназваними вміннями можна приступати до опанування секретами вокальної техніки, адже оволодіння вокально-технічними прийомами це вже вища ступінь співацького розвитку згідно традицій української вокальної школи. Саме завдяки поступовому співацькому розвитку базуються сталі методики, які виявляють найбільшу продуктивність української вокальної школи. Українська вокальна школа має переваги перед іншими відомими школами завдяки спрямуванню на виховання особистості співака.

Незгасаючий інтерес до українських співацьких традицій та української співацької школи, що мають давнє світове визнання, вимагає виокремлення ключових моментів з позиції міжгалузевих і міждисциплінарних зв'язків у контексті особливостей співацької підготовки майбутніх учителів музики, студентів-іноземців. На нашу думку українська вокальна школа є скарбницею вокальних цінностей у тому програмному забезпеченні яке побутує в навчальному процесі на педагогічних факультетах українських педагогічних університетів.

Складені навчальні програми музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів вміщують найцінніший репертуарний комплекс, що дає можливість через вокальні твори долучатись до скарбів вокальної культури, особливо значущим для нас є вивчення репертуару українських композиторів-класиків. Тобто, сучасні студенти, майбутні вчителі музики за роки навчання можуть надбати досить вагомий професійний співацький репертуар у який входять скарби світової вокальної культури, зокрема, твори українських композиторів-класиків, завдяки професійно підібраним програмам з індивідуального співацького розвитку майбутнього вчителя музики – базового репертуарного забезпечення яким оперує сучасна українська вокальна школа.

Попереднє ознайомлення з музично-педагогічними підходами та методичними прийомами українських педагогів-вокалістів різних поколінь виявило спадкоємність та тісний зв'язок між авторськими методиками. Основними принципами, покликаними вирішувати музично-педагогічні завдання вокального навчання доцільно визначити: гармонійний розвиток музично-творчих здібностей студентів-вокалістів, розширення горизонтів загальної культури, що сприятиме всебічному інтелектуальному розвитку та інтенсифікує співацький розвиток, творча активність, яка допоможе виховати особистість з високими духовно-ментальними стандартами.

Зазвичай, українська вокальна школа ґрунтується на існуючих народнопісенних традиціях, церковної хорової музики, досвіду виховання співацьких голосів у козацьких, братських, церковних школах які розвивалися, набуваючи рис професійності. завжди виступала за взаємозбагачення культурних зв'язків різних народів світу, була відкритою до новоуведень, приймала все краще, з вокально-технічного та художньо-виконавського удосконалення, адаптувала до умов суто-європейського виконавського рівня – творила власну концепцію індивідуального розвитку співака. Вищезазначене сприяло ефективному розвитку школи та давало можливість додати до, так званого, «природного відбору», ще й значення вокальної школи, у аспекті індивідуального співацького розвитку кожного бажаючого співати, що забезпечило надання співацькій методиці українських педагогів-вокалістів статусу відкритої системи «Українська вокальна школа». Що, по суті, й спричинило до такої популярності та викликало бажання оволодіти співацькими навичками, саме в умовах української вокальної школи, як найбільш ефективної методики для переважної кількості абітурієнтів з Китаю. Адже саме українська вокальна школа окрім основного співацького розвитку опікується становленням особистості. До завдань які ставлять перед собою педагоги-вокалісти українських педагогічних університетів додаються сприяння вдосконалення усіх сутнісних сил особистості, її позитивних якостей та різноманітних здібностей, активізація процесів мислення та заохочення до творчої діяльності, що забезпечує зростання внутрішнього потенціалу тощо.

Окрім того, необхідно особливо обережно представити специфічні українські співацькі традиції, які можуть бути використаними й представниками інших співацьких традицій та приймати до уваги, що стала українська співацька традиція з професійного розвитку вокалістів-виконавців, зазвичай, формувалась за кордоном, так як переважна більшість талановитої молоді з України навчалась у Європі, на це теж необхідно зважати. Проте сучасний стан освіти й Культури в Україні досить високо-розвинутий та

прогресивний, тому можна говорити про співацькі традиції осучасненої української вокальної школи до яких віднесено: кантилену, або бель-канто в розумінні вокально-обдарованої особистості з яскравим природнім тембром, без якого можна оволодіти лише технічно-акустичними прийомами, тоді як спів передбачає одухотворену фонацію, а не подібну до співу фальсифікацію. Якщо ми можемо говорити про професійний вокально-виконавський розвиток, то саме природні дані мають вирішальне значення, розвивати вокально можна будь-кого, при наявності великого бажання це буде наближений до професійного розвиток, проте, при порівнянні з одухотвореним професійним співом фальсифікація буде цілком очевидною. Тому до традицій української вокальної школи переважною більшістю педагогів-вокалістів віднесено відбір за природними здібностями, того хто навчається, адже кантилена, або бель-канто передбачає природний тембр голосу співака, як основу його подальшого професійного розвитку.

Виокремлюючи специфічні особливості сучасного стану «Української вокальної школи» необхідно згадати неоціненний внесок, зроблений основоположником української музичної класики Миколою Лисенком, завдяки старанням якого у 1904 р. у м. Києві було відкрито першу музично-драматичну школу. Це перший навчальний заклад який надавав слухачам статус отримання вищої мистецької освіти, завдяки програмному забезпеченню навчального процесу, повним переліком обов'язкових музичних дисциплін, які відповідали програмам консерваторії, предмети, що викладались в школі, поділялись на спеціальні та допоміжні. До спеціальних дисциплін належали: гра на фортепіано, скрипці, віолончелі, оркестрових інструментах, сольний спів, теорія музики і композиції, диригування (оркестрове і хорове), сценічна гра, декламація. Допоміжними були музично-теоретичні дисципліни: елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо, хоровий спів, камерний ансамбль, оперний клас, міміка, фехтування, танці та ряд історико-гуманітарних наук (історія музики та драми, історія культури та

літератури, естетика, італійська мова). Право на навчання в школі мали представники усіх верств населення. Нам видається можливим стверджувати що саме завдяки таким прогресивним діям, саме українська співацька школа отримала статус – демократичної, адже саме завдяки старанням таких величних постатей мистецька освіта стала доступною для талановитої молоді.

Перші спроби, близькі до наукових розробок були зроблені О. Мишугою, якому належить неперевершена за своєю сутністю та значимістю ідея виведення вокальної педагогіки зі сфери емпіричності. Основною складовою його науково-педагогічного погляду на процес співацького професійного розвитку є ідея педагогічного методу, згідно якої спів, це подовжена мова, а співацька фонація формується у «резонансовій точці» тощо. О. Мишуга вважав, що одного лише голосу для того, щоб стати співаком, недостатньо, треба мати розум, гаряче серце й залізну волю.

Ідея підведення наукового підґрунтя у дослідженні вокальної педагогіки належить О. Муравйовій (оперній співачці, педагогу-вокалістом). Вокально-методичні принципи О.Муравйової стали провідними для описового методичного забезпечення, методичної підтримки основ співацького розвитку. Особливий внесок у розвиток української вокальної школи здійснили корифеї української оперної сцени – І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, З. Гайдай, Б. Гмиря, М. Кондратюк, К. Огнєвий, З. Бузіна, Є. Чавдар, Л. Лобанова, Є. Мірошніченко, А. Мокренко, В. Курін, В. Тимохін та багато ін. Вокальна майстерність та професіоналізм цих митців завжди були на високому рівні, слухачів вражали звуковедення та виконавська виразність, краса голосу та збереження тієї традиційної неповторності у виконанні української та зарубіжної класики.

Із утворенням педагогічних факультетів активізуються дослідження в галузі методики викладання вокалу з урахуванням специфічності контингенту (де переваги віддаються педагогічній підготовці майбутніх учителів музики, виконавське ж начало є похідною або додатковою кістю), відведеного на

заняття співом обмеженого навчального часу, завдань, які постають у процесі підготовки вчителя-практика широкого профілю. Ці питання порушуються у ґрунтовних працях в галузі методики вокальної освіти, в числі яких – роботи як зарубіжних, так і українських науковців, зокрема – Д. Аспелунда, В. Багадунова, М. Микиша, Г. Панофки, В. Юшманова та ін. Важливим ступенем у становленні вокально-освітньої підготовки стало укладення в 1980 році навчальної програми з вокальних занять знаними педагогами й науковцями – А. Менабені, Г. Урбановичем, С. Закржевською та ін., суттєва увага приділяється питанням підготовки професійних співаків до виконавської діяльності, техніці постановки голосу, фізіології цього процесу, зокрема – психофізіологічним основам формування співочого звуку, вокальної техніки, постановки, охорони й тренінгу голосу: Ю. Барсов, А. Вербов, Ф. Заседателєв, В. Морозов, Д. Огороднов, Л. Работнов та ін.; до сучасних досліджень відносимо наукові доробки Д. Євтушенко, В. Ємельянов, А. Калабін, В. Карелин, які активно розробляють проблеми постановки голосу на засадах інноваційних підходів, обґрунтовують методики розвитку й вдосконалення базово-технологічних вокальних навичок.

На думку сучасних абітурієнтів найбільш бажаною фаховою якістю вважається виконавська підготовленість майбутнього вчителя музики. Проблематика вокально-виконавських та вокально-педагогічних задач та реальним можливостям співацького розвитку майбутнього вчителя музики розкривають дослідники Т. Жигінас, М. Жишкович, О. Ігнатович, Н. Можайкіна, Н. Овчаренко та ін. Дослідниця Н. Кьон виокремила ознаки володіння базовими вокальними навичками [2], до яких віднесено: інтонаційно та тембрально-збагачений досконалий спів у «педагогічному, робочому», діапазоні, наближеному до можливостей дитячого голосу на основі якісного (й свідомого) володіння навичками вокального звукоутворення й звуковедіння; сформовані навички артикуляції як важливого чинника чистого, темброво-приємного та зрозумілого за текстом виконання

вокальних творів; володіння навичками гнучкого варіювання динамікою, артикуляційно-штриховими можливостями, як основи емоційної виразності, культури фразування, способу виявлення кульмінацій у різних частинах музичного твору; усвідомленість, гнучкість застосування тощо.

Отже, ми намагались виокремити деякі характерні ознаки побутування сучасної вокальної школи України, та специфічні особливості співацької підготовки в українських педагогічних університетах на мистецьких факультетах, до якої так прагнуть студенти-іноземці, для яких важливими є вокально-виконавські та вокально-педагогічні спрямування особистісного та професійного розвитку. Ми виділили найбільш характерні й традиційні установки української вокальної школи та виявили потребні устремління студенської молоді до досягнення секретів української кантени та стилю бель-канто, які є найбажаннішими у вокальній підготовці для китайських студентів твори українських композиторів-класиків, що надають можливість розкріпачення гортані, досягнення бажаного кантеного піснеспіву. Фахова підготовка майбутніх учителів музики мистецьких факультетів педагогічних університетів України цілком відповідає внутрішнім потребам китайських студентів, відповідає світовим стандартам за об'ємом навчальних дисциплін, які пропонує саме музично-педагогічна сфера мистецької освіти педагогічних університетів України – бажана й усвідомлена реальність отримання якісної освіти та бути конкурентно спроможними у професійній реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Аспелунд Д. С. Основные вопросы вокально-речевой культуры /Д. Аспелунд. – М. : Музыка, 1983. – 128 с.*
- 2. Кьон Н. Г. Пути модернизации вокально-профессиональной подготовки будущего учителя музыки // Искусство и культура: изд-во ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск, 2008. – С.69-78.*
- 3. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва /М. В. Микиша / літ. виклад М. Головащенко. – К.: Муз. Україна, 1971. – 90 с.*
- 4. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика [Монографія]. – Кривий Ріг, 2014. – 398 с.*

В.А. Степанов

Аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стрімкий розвиток сучасного суспільства позначається на розвитку сучасної освіти, що прямує шляхом реформування. В цьому контексті питання фахової підготовки майбутніх учителів музики, спрямованої на формування творчої особистості стосовно всіх сфер її практичної діяльності, набуває особливого значення.

Доречно підкреслити, що науковці відзначають роль продуктивного фактору, спрямованого на «оволодіння студентом мобільною системою методичних знань та фахових умінь, на розвиток неповторних індивідуальних якостей педагога, професійне самовдосконалення та самоорганізацію в контекстному полі наскрізного розвитку» [1, с. 48]. Практичній реалізації навчання аранжування майбутніх учителів музики сприяє проектна діяльність, спрямована на систематизацію музично-теоретичних знань, навичок всебічного теоретичного аналізу музичних творів; розширення слухацького досвіду студентів, зокрема жанрово-стильових уявлень; накопичення нових, необхідних для створення аранжування знань та умінь.

Науковці вбачають суть проектного навчання або проектування «в досягненні дидактичної мети через детальну розробку навчальної проблеми, яка повинна завершитись реальним практичним результатом (проектом)» [3, с. 59]. Як відомо, робота над мистецьким проектом передбачає пошук інформації (та її достовірність) з метою всебічного розкриття теми, її аналіз, висновки, презентацію. Це – самостійна творча робота, у процесі якої розв'язується практична дослідницька задача.

Застосовуючи метод проектів, доцільно пропонувати студентам міні-проекти (за вибором студентів для групової роботи у малих групах, парної або індивідуальної роботи), презентації яких у сукупності слугують реалізації загального творчого проекту, що передбачає, зокрема, знайомство з кращими та оригінальними зразками яскравих обробок, аранжувань, транскрипцій, стилізацій класичних музичних творів, популярних пісень відомих виконавців, дитячих пісень, охоплює якомога ширше коло музичних творів різних стилів і жанрів. Так, у процесі ознайомлення з аранжуванням творів композиторів-класиків передбачається слухання, детальний аналіз оригіналів, що дозволяє осмислити місце композитора у контексті епохи, його творчий почерк, глибину образів.

У виборі тем, зважаючи на практичну спрямованість, варто спиратися на чинну програму з музичного мистецтва у ЗЗСО. Зокрема, в межах програми «Музичне мистецтво» (автори Л. Масол та ін.) для учнів 7 кл. розглядаються музичні напрямки і стилі (джаз, рок-музика, поп-музика), аранжування в музиці, сучасне аранжування класичних творів, що передбачає ознайомлення з музичними творами та їх творцями, аранжувальниками, виконавцями на традиційних і електронних носіях (аудіо- та відеофайли музичних творів, кліпи, документальні фільми, фрагменти кінофільмів, мультфільми) із застосуванням інформаційно-довідкових мультимедійних видань – електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси.

Тож, музичний проект «Класична музика в сучасному аранжуванні» може складатися з міні-проектів: «Стилі сучасної музики»; «Найвідоміші аранжувальники ХІХ ст. Н. Паганіні і Ф. Ліст» (24-ий каприс для скрипки Н. Паганіні, він же у аранжуванні Ф. Ліста; Н. Паганіні – Ф. Ліст «Етюд для ф-но»; «Каприс Н. Паганіні в аранжуванні С. Рахманінова, М. Скорика, В. Зінчука»; «Рок-аранжування класичних творів» (В. Зінчук каприс №24 Н. Паганіні; Інґві Мальмстін Аіг із сюїти №3 ре-мажор Йогана Себастьяна Баха); «Аранжувальник, диригент, композитор П. Морія» (Йоган Себастьян

Бах, Вольфганг Амадей Моцарт, Дж. Россіні, Т.Альбіноні); «Аранжування Р. Клайдермана» (Ф.Шуберт, Людвиг ван Бетховен); «Аранжувальник і композитор М. Скорик» (Людвиг ван Бетховен, Н. Паганіні); «Скерцо із сюїти №2 Йогана Себастьяна Баха як один із творів, що має найбільшу кількість аранжувань» (оркестр під керуванням П. Морія, Swingle Singers, Асія Ахат, «Хор Турецького»); «Астор П'яццолла та його «Лібертанго».

Музичний проект «Українська пісня в сучасному аранжуванні» може включати міні-проекти: «Сучасне аранжування української народної пісні»; «Неперевершені українські аранжувальники О. Кошиць, К. Стеценко, М. Леонтович»; «Танго Богдана Весоловського».

Велике значення має вибір форм проведення занять («круглий стіл», диспут, лекція-віртуальна екскурсія), які активізують мисленнєву діяльність: художньо-образне і логічне мислення, критичне мислення, що формується під час опрацювання інформації (порівняння, оцінювання переваг, позитивних сторін аранжувань, розгляд альтернативних рішень, пошук нових ідей аранжування), здатність до узагальнень із застосуванням інтерактивних методів та прийомів («ланцюжок», «безперервна шкала думок», «мікрофон», «мозковий штурм»; евристична бесіда; поєднання наочно-слухового та наочно-зорового методів, коли звучання музичного твору доповнюється екранною візуалізацією).

Так, лекція-віртуальна екскурсія до Львова початку 30-х років розкриває постать представника українського ретро – Богдана Весоловського, 100-ліття з дня народження якого широко відзначалося в Україні 2015 року, в історико-культурному контексті. Серед безлічі танго композитора, для слухання та аналізу аранжувань доречно обрати танго «Було не тужити», міський романс початку ХХ ст., який переспівали у різних аранжуваннях Антін Дербіш, Олександр Громиш, Анатолій Гнатюк, Ліліана Раврух.

Результатом проектної діяльності є розуміння місця творчості А. П'яццолли між естрадною та академічною музикою, що наповнює

розважальні жанри глибоким художнім змістом. Його аргентинське танго перестає бути просто танцем, воно наповнюється джазовими гармоніями, поліфонічним викладом, його мова складна, але художні образи яскраві, несуть в собі характерні ознаки батьківщини композитора.

«Лібертанго» А. П'яццоллі має безліч аранжувань, що різняться за характером виконання, манерою, складом і навіть за формою, на що потрібно звертати увагу студентів, обираючи для слухання і аналізу аранжування Н. Кузнецова (фортепіано); Grace Jones – I've Seen That Face Before (вокал); аранжування для інструментального дуету П. Дранга та Д. Коган (акордеон, скрипка); тріо А. Гайнуллін (баян), А. Дервоєд (гітара), С. Шамов (кахон) у супроводі Берлінського Chamber orchestra).

Справжнім відкриттям для студентів є визначення ступеню свободи у аранжуваннях цього твору, що відповідає його назві. Аналіз показує, що в основі твору лежить варіаційна форма на *basso ostinato*, що утворює основу для імпровізацій.

У кожному аранжуванні може бути своя кількість варіацій, враження новизни кожного твору підсилює застосування різних інструментів та їх сполучень, наявність вступу (кожного разу іншого) на інтонаціях основного мелодичного звороту. Такі аранжування, зважаючи на віртуозність виконання, уже наближаються до транскрипцій (від лат. *transcriptio* – переписування), які, як відомо, є довільною обробкою музичного твору, виконанні у віртуозному стилі.

Під час презентацій проектів, студенти: фіксують свої емоційні враження, звертають увагу на засоби виразності, характерні стильові інтонаційні коди (в тому числі ладові (національні), жанрові й ритмічні), тембральні (використання певного інструменту), фактурні особливості.

У процесі наповнення змісту занять варто звертати увагу студентів на явища полістилістики у сучасній музиці, під якою розуміють «зумисне поєднання в одному творі несумісних, або надзвичайно відмінних, різнорідних

стилістичних елементів» [4, с. 204]. Основними її формами є колаж, цитата, псевдоцитата, ілюзія, алюзія, натяк тощо. Але до явищ полістилістики не відносяться: чужа тема у варіаціях, народна мелодія або імітація в народному стилі, інструментовка твору іншого композитора, деякі види цитат, невитриманість стилю [2].

Отже, робота щодо застосування методу проєктів, дозволяє спрямувати студентів на пошукову роботу, в результаті якої значно збагачується музично-слуховий (стосовно аранжувань) досвід з акцентуванням розвитку музично-естетичного смаку, з'являється інтерес і мотивація до опрацювання наукових джерел, самостійного пошуку і роботи з інформацією, аналізу і критичної оцінки музичних творів, навчання аранжування, власних проб у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодрова Т.О. *Практична підготовка майбутніх педагогів-музикантів: методичний контекст та засоби фахової реалізації* / Т.О. Бодрова // Зб. мат. Міжнародної науково-теоретичної конференції «Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017» (Київ, 23 листопада 2017р.). – К.: НАКККіМ, 2017. – С. 47-49.
2. *Музыкальный энциклопедический словарь* [Гл. Ред. Г. В. Келдыш]. – М., «Советская энциклопедия». – 1990. – 672с.
3. *Тезаурус методичного працівника* [Укладач Демченко В. В.]. – Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
4. Юцевич Ю. Є. *Музыка. Словник-довідник* / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

ЛЮ І

студентка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова, науковий керівник Жигінас Т.В. кандидат
педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики постановки голосу

ДОТРИМАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВОКАЛЬНОМУ ВИКОНАВСТВІ

Підготовка високоосвічених кадрів, від знань і умінь яких значною мірою залежить рівень загальної культури суспільства, актуалізує проблеми конкурентоздатності, фахової реалізації, забезпечення чинного місця в соціумі, та ставить перед колективами вищих навчальних закладів нові вимоги до якості фахової освіти. На сучасному етапі вкрай необхідно підготувати відповідно налаштованих майбутніх фахівців здатних виступати в авангарді новотворень, сприяти оновленню освітньої парадигми. Це складне завдання, знаходиться в центрі уваги як академічної науки, так і педагогів-практиків. Оновлені концепції розвитку мистецької освіти підтримуються Законом України «Про вищу освіту», «Національною доктриною розвитку освіти України». Тому, актуальними є завдання з підвищення ефективності фахової підготовки студентів мистецьких факультетів.

Актуальною, на сьогодні складовою підготовки студентів музично-педагогічних факультетів є їх виконавська підготовка, зокрема, вокально-виконавська підготовка, що є одним із самих активних видів музично-практичної діяльності в усьому розмаїтті форм, методів та засобів фахового удосконалення. На сьогодні вокально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є складовою їх професійної культури, а сформована культура вчителя – є його візитівкою під час працевлаштування, адже ознаки виконавства найбільш бажана якість сучасного вчителя музичного мистецтва, яка додає можливості педагогічного впливу та урізноманітнює форми роботи з підростаючим поколінням.

Якість вокально-виконавської навченості майбутнього вчителя музичного мистецтва лежить у проблемному полі за різноманітними аспектами удосконалення: вокального, вокально-технічного, вокально-художнього, вокально-сценічного та ін., проте проблема дотримання орфоепічних норм у вокальному виконавстві лежить у площині відкритого наукового інтересу й тільки розпочинає своє входження у проблемне поле наукового інтересу та вирішення даної проблеми.

Дотримання орфоепічних норм української мови у вокальному виконавстві студентів мистецьких факультетів одне з надзвичайно актуальних завдань, вирішення якого полягає в усвідомленні внутрішніх потребних мотивів до вокального саморозвитку та включенні потужних чинників майбутньої самореалізації вчителя-виконавця. Вокальне мовлення це дуже важлива складова якості підготовки фахівців у форматі вчитель-виконавець.

Мета статті, полягає у виявленні опірних аспектів дотримання орфоепічних норм української мови у вокальному виконавстві студентів мистецьких факультетів.

Дотримання орфоепічних норм української мови для студентів іноземців складане завдання, так як китайські студенти – представники іншої мовної групи для якої характерні, відмінні від української мови, закони вимови, орфоепічні норми. Наприклад, для китайських студентів характерним є так званий горловий призвук, це спричинено саме традицією у вимові, так як приголосні у вимові китайських студентів дещо жорсткіші, горлові.

Сучасна українська літературна мова має усталені орфоепічні норми. Вони охоплюють норми вимови голосних і приголосних звуків, сполучень приголосних, слів іншомовного походження, норми наголошення слів. На жаль, відхилення від загальноприйнятих орфоепічних норм трапляються дуже часто, та спричинені впливом діалекту, оточення тощо. Ми розглядаємо дотримання орфоепічних норм української мови студентами іноземцями, проте у практиці вокального мовлення присутні порушення норм та правил

орфоепії й студентами українцями, це як правило, наслідки впливу регіональних діалектів.

Орфоепічна норма – науково обґрунтоване та соціально узаконене правило вимови звуків, звукових комплексів, організації звукового потоку. Основою правильної, літературної вимови є наявність нормативної мови – відповідні фонетичні закономірності, властиві українській мові.

Орфоепія (від гр. *ὀρθοεπία* – правильність мови) – розділ мовознавства, в якому вивчається система норм єдиної вимови, властивої літературній мові. Цим словом називається й система загальноприйнятих правил, що визначають єдину вимову, властиву літературній мові. Отже, орфоепічні норми – це сукупність правил, що впорядковують мовні засоби щодо їх вимови, вони складаються історично в процесі формування національної мови, коли розвиваються різні форми публічного мовлення, позначаючись і на усне мовлення. Оволодіння орфоепічними нормами сприяє порозумінню людей.

Вокальне мовлення можливе лише у співацькому процесі, це специфічний різновид літературно-художнього мовлення. Окрім того, процес мовлення тісно пов'язаний з процесом мислення, до механізмів мисленнєво-мовленнєвої діяльності відноситься центральна нервова система. Фізіологічним підґрунтям мовлення є умовно-рефлекторна діяльність кори великих півкуль головного мозку, а подразниками для нього є слова, «сигнали сигналів» (за І. П. Павловим), що замінюють безпосередні предмети та їх властивості. Як подразник слово має три форми вираження: слово почуте, слово побачене, слово вимовлене. Функціонування слова пов'язано з діяльністю периферійного апарату мовлення та центрально-мозкових фізіологічних механізмів. Периферійний, або голосовий, апарат мовлення складається з трьох частин: легенів, бронхів, трахеї; гортані; глотки, носової порожнини, носоглотки, язичка, піднебіння, язика, зубів і губ. Кожен з цих органів відіграє певну роль в утворенні звуків мовлення.

Діяльність периферійного мовленнєвого апарату – зона впливу кори великих півкуль головного мозку, якою вона спрямовується і функцією якою вона є. Ця функція властива лише людському мозку. Мовні зони кори репрезентовані кількома аналізаторами, що взаємодіють і координаційно пов'язані з усією діяльністю нервової системи. Мовлення як рефлекторний за своєю природою акт здійснюється за участю другої сигнальної системи та в тісному взаємозв'язку з першою сигнальною системою[4].

Умовно «слово» пов'язане з усіма зовнішніми і внутрішніми подразниками, саме завдяки подразненням (за умови бути почутим) через слухову зону до кори великих півкуль надходять певні вібраційні подразники які мають певні кодові визначення які й здатні викликати певні реакції на них. У результаті в корі утворюються відповідні системи тимчасових нервових зв'язків. В утворенні цих зв'язків беруть участь зоровий, слуховий і руховий аналізатори.

Сам процес мовлення пов'язаний з роботою всієї кори великих півкуль, окремі її ділянки відіграють особливу роль, пов'язану з локалізацією в них мозкових закінчень аналізаторів, які керують слуханням та говорінням. Встановлено, що центри мовлення розташовані в скроневій частині лівої півкулі. Проте вся ця ділянка пов'язана з різними механізмами мовлення.

Не зважаючи на численні дослідження фізіологів і психологів доведено, що вищезаявлене тлумачення фізіологічного підґрунтя мовної діяльності є недостатнім для повної картини.

У дослідженнях М. І. Жинкіна [4], які стосуються питань з'ясування механізму мовлення, висловлюється передбачення що перш ніж будувати мовленнєвий акт, ми будемо його змістову основу (за допомогою предметно-зображувального кола уявлень, образів тощо). В цьому ми вбачаємо механізм програмування висловлювання. Далі задіюється група психічних механізмів, пов'язаних з переходом від планування до програмування (граматичної, синтаксичної структуризації) створення речення. До групи таких механізмів

належать механізм граматичного прогнозування синтаксичної конструкції, механізм, що забезпечує запам'ятовування, зберігання та реалізацію характерних граматичних форм слів, механізм переходу від одного типу конструювання до другого (трансформація), механізм розгортання елементів програми в граматичні конструкції тощо. Окрім зазначених механізмів мовлення, вченим виокремлюються ще й механізм пошуку необхідного слова за значенням та звуковими ознаками, механізм добирання необхідних звуків мови та механізм реального існування звукового мовлення. Таким чином, можна констатувати, що фізіологічне підґрунтя мовлення досить складне, воно розгортається в певній часовій послідовності. Тому говорити про ізолювану локалізацію в корі великих півкуль головного мозку всіх складових мовленнєвого акту недоцільно.

Сприймання мовлення забезпечується тими самими механізмами, що й говоріння. Сприймання мовлення – це поетапний переклад сприйнятого на значеннєвий (предметно-зображувальний) код, ототожнення окремих слів, словосполучень, а також цілих фраз з нашим мовним досвідом. Розуміння мовлення є завершальною стадією перекладу, коли ми співвідносимо зміст сприйнятого (згорнуте мовлення, прочитаний текст тощо) із змістом нашої свідомості та різними чинниками діяльності [3]. На основі попередньо викладеного матеріалу які розширюють спектр нашого пізнання за визначеним аспектом про фізіологічне підґрунтя та механізми мовлення їх характеристику на рівні різних механізмів мовлення значно збагатив психолог О. Р. Лурія. Натомість повертаючись до предмету практичного вокально-педагогічного осягнення вокального мовлення студентів мистецьких факультетів з метою його вдосконалення, необхідно зробити певні акценти, які висвітлять проблему під кутом зору сценічно-якісного мовлення у процесі вокального виконання, дотримання орфоепічних норм у вокальному мовленні, це перш за все дотримання літературних норм сучасного українського мовлення.

Ми взяли для прикладу саме українські орфоепічні норми, адже для студентів іноземців, які не в повній мірі оволоділи українською мовою, та потребують корекції та додаткових зусиль з покращення якості мовлення, співацька підготовка на матеріалі вокальних, вокально-хорових творів українських композиторів забезпечують додаткові сприятливі умови до оволодіння українською мовою з ціллю самовдосконалення. Якщо ж говорити про якість вокального виконавства, то дотримання орфоепічних норм підносить студента, що намагається покращити вимову у вокальному виконавстві, на вищий рівень підготовленості, на шлях до вдосконалення, сприяє виходу на вищий виконавський рівень, зокрема, для частини китайських студентів, які бажають розвиватися у вокально-виконавському спрямуванні, це додає додаткові можливості: брати участь у публічному сольному виконавстві, брати участь у професійних вокальних конкурсах, фестивалях тощо.

Проблемі дотримання орфоепічних норм присвятила свої наукові дослідження вітчизняний науковець В.Г. Антонюк, вчена зазначає що успішний результат вокальної підготовленості залежить від цілого комплексу оволодіння різновидами вокальної техніки, засвоєння основ теорії, історії та методології сольного співу. Дуже важливою умовою на її думку: «...змусити майбутнього фахівця по-справжньому проіннятися усім наявним мовно-вокальним досвідом, почути й сприйняти всією душею співане слово. На це й спрямовано вивчення основ вокальної орфоепії, що сприятиме підготовці сучасних співаків із широким виконавським кругозором та високим рівнем етнолінгвістичної культури» [1, с 29] .

Предметом вокальної орфоепії є звукові особливості усного мовлення, що розглядається в цьому випадку не взагалі, а тільки з погляду його відповідності сучасним літературним нормам. Орфоепію часом плутають із артикуляцією та дикцією, тоді як артикуляція – це спосіб вимови голосних і приголосних звуків, а чітка дикція - це результат правильної артикуляції» [1.

С.30]. Натомість, вокальна та мовна орфоєпія різняться, для мовної орфоєпії характерне короткочасне дикційне вправління у вимові голосних та приголосних, і якщо це не поетичні рядки, мовлення не вкладається у певні ритмічно-організовані поетикою конструкції. Вокальна ж орфоєпія полягає в спеціальній організації дикції слова, адже вокально-поетична мова у зберігає заданий конструкт, вона організована ритмічно й звуко-висотно.

На думку В.Г. Антонюк: «У розмовній мові язик постійно спрямований до верхнього піднебіння, у співі ж необхідно, щоб він упирався в корені нижніх передніх зубів (різців) та становив одне ціле з нижньою щелепою. Звукотворчими органами артикуляції є губи, язик, щелепи, зуби, тверде і м'яке піднебіння, маленький язичок, гортань, задня стінка зіву та голосниці» [1, с.30]. Не лише артикуляційний апарат співака, як окремо виділений орган, що діє самостійно, відповідає за орфоєпічну достовірність, а людина яка співає повинна розуміти, що спів це робота всього її організму [2]. Тому, мобілізація перед заняттями вокалом також дуже важлива, адже дотримання орфоєпічних норм української літературної мови у співі – це частина завдання, до якого додаються якісна фонація, виконання вокально-технічних задач у процесі виконання вокального твору тощо.

Зазвичай робота над вокальним твором у класі з «Постановки голосу» розпочинається з музичного аналізу, який проводять студент, концертмейстер, викладач, обговорення носить демократичний характер. Переважна більшість студентів, які прагнуть вокально-виконавського удосконалення, ведуть нотатки уроків, так звані «Записнички вокалістів», наступним кроком для студентів є осягнення нотно-пісенного матеріалу вокального твору і потім переходимо до розбору вокально-поетичного тексту вокального твору. Зазвичай, студенти роблять графічні помітки у нотному матеріалі, визначаючи ускладнені місця, та у нашій практиці нерідко, просять викладача проілюструвати ускладнене місце й роблять аудіо й відео-записи, що у цілому сприяє полегшенню виконання домашніх завдань. При повторному розборі

вокально-поетичного тексту вокального твору відбувається аналіз, згідно якому виявляються особливі ускладнення пов'язані саме з вимовою тих чи інших приголосних їх комбінацій з голосними, які студенти відпрацьовують на уроці у тренінговій формі, при багаторазовому повторі, для того щоб з'явилося словотворення орфоепічних норм української літературної мови.

Особливої уваги потребує наступний етап у роботі з дотримання орфоепічних норм у вокальному виконавстві на українописенному матеріалі. Надійною умовою роботи артикуляційного апарата співака на думку В.Г. Антонюк є невимушеність, виправданість і економність, погодженість із роботою органів дихання й резонаторами, що й забезпечує правильну дикцію співакові. Так як вокальна мова є засобом трансформації музично-естетичної та емоційної інформації від виконавця до слухача й відрізняється від розмовної мови значно більшою гучністю, динамічною експресією, довготою звучання голосних, особливостями тембру, характерними модуляціями висоти основного тону, особливою роллю високої співацької форманти, специфікою фізіологічних механізмів голосотворення (дихання, гортані, резонаторів) [1, с. 31]. На третьому етапі ми складаємо всю складну конструкцію та поєднуємо усі важливі складники з яких і складається якісна фонація, метро-ритмічна відповідність, експресія конкретного вокального твору, еталонна українська вокально-поетична вимова. Цей етап виявляється найскладнішим і потребує більшого часу на вправління. Особливий сенс, на даному етапі, має активне прослуховування (майстерного виконання професійних співаків, досвідчених студентів), досконалого виконання вокального твору, що знаходиться у процесі вивчення. Особливої уваги у процесі відпрацювання вокального мовлення необхідно надавати кантиленному звучанню, яке втрачається, через невміння концентрувати увагу на цілісному результаті, тому часто перевага надається або кантилені, або ж орфоепічній відповідності, проте шляхом репетиційної роботи, активного аналізу, вдається досягти позитивного результату. Характерною рисою української мови є її мелодійність, зумовлена

великою кількістю голосних округлого звучання саме тому роботу з дотримання орфоепічних норм у вокальному виконавстві проводимо на матеріалі українських вокальних творів які вважаємо найбільш зручними для виховання голосу як вітчизняних так і китайських студентів.

Окрім того, вважаємо можливим приміняти у практичній репетиційній роботі механізм «програмування еталонного мовлення» (літературно-мовна норма), що запускає механізм осмислення та регулює переключення рідно-мовних конструкцій на потрібні (об'єднання, групування, розчленування, виділення головного завдання – усунення невідповідності), встановлення еквівалентних замінів, смислових опорних пунктів, тренажне відпрацювання ключових слів, словосполучень, вокальних фраз тощо.

Не секрет, що велика кількість професійний співаків блискуче виконує твори різними мовами не володіючи ними, у чому ж секрет такої успішності. Насправді вокалісти-виконавці ви сокого рівня виконавської майстерності мають іще один дарунок природи, а саме, вокальний слух, окрім того майстерно володіють власним акустичним апаратом, який дозволяє підлаштовувати фонаційно-дикційний апарат до роботи у змінних (потрібних) режимах. Насамкінець зауважуємо, що дотримання орфоепічних норм української мови у вокальному виконавстві студентів мистецьких факультетів надає їх можливості якісного виконання творів українських композиторів та популяризації української культури у світі.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. - К.: ЗАТ "Віпол", 2007. - 174 с.*
- 2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.*
- 3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.*
- 4. Климова К.Я. Основи культури і техніки мовлення: Навч. посібник. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Ліра-К, 2006. – 240 с.*

Стеценко А.Г.

Бердичівський педагогічний коледж, викладач

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА СУЧАСНИМИ ФОРМАМИ ПЕРЕДАЧІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Закон України «Про освіту», прийнятий Верховною Радою України 5 вересня 2017 року, наголошує, що метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2]. Реалізація цієї мети вимагає оновлення процесу підготовки вчителів музичного мистецтва у педагогічних коледжах. Постає необхідність удосконалення пошуку нових чинників фахової кваліфікації майбутніх вчителів, їх організації на основі традицій музичної освіти, наукових досягнень та навчально-методичних надбань у галузі музичної педагогіки, досвіду підготовки фахівців у педагогічних закладах освіти.

Питання фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва дістали широке висвітлення у музично-педагогічній та методичній літературі. В основу дослідження процесу формування професійної компетентності покладено концептуальні положення філософської, психологічної та педагогічної думки про роль знань у процесах наукового та мистецького

освоєння дійсності (Ж. Піаже, М. Вахтомін, О. Лосєв, А. Лурія), принципи системно-структурного підходу до пізнання педагогічних та мистецьких явищ (І. Зязюн, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Е. Юдін), теорії змісту освіти (В. Ледньов, І. Лернер, В. Краєвський, М. Скаткін), ідеї особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання молоді (І. Бех, І. Зязюн, В. Моляко, О. Падалка, О. Савченко, В. Семиченко, І. Якиманська). Професійній підготовці майбутніх учителів у галузі мистецької освіти присвячено праці А.М.Алексюк, Л.Г.Арчажникової, М.П.Лещенко, Л.М.Масол, В.Ф.Орлова, Г.М.Падалки, Т.Й.Рейзенкінд, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької та ін.

Однією із ефективних форм передачі педагогічного досвіду є сучасна форма методичної роботи – майстер-клас, яка посіла значне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в площині формування у них фахових компетентностей.

У сучасному освітньому просторі професійна освіта пов'язується із чітким визначенням результативної складової засвоєння її змісту. Результати навчання формулюються в термінах компетентностей відповідного рівня здобуття професійної освіти. У сучасних наукових дослідженнях, присвячених підготовці фахівців із різних галузей знань (В. Андрущенко, Л. Гаврілова, І. Зязюн, М. Згуровський, В. Кремень, Н. Ничкало, А. Протасов, О. Савченко, В. Семиченко) широко використовується поняття «професійна компетентність».

На думку О. Савченко, професійна компетентність – інтегрована здатність особистості, яка охоплює ціннісно-сміслові орієнтації, знання, навички, ставлення, що зумовлені досвідом її діяльності в певній соціальній та особистісній значущих сферах. Уможливорює успішне здійснення професійної діяльності [4]. Л. Гаврілова визначає професійну компетентність учителів музичного мистецтва як специфічну інтегральну здатність, що забезпечує успіх музично-педагогічної діяльності і становить складне динамічне утворення компонентами якого є психолого-педагогічна, фахово-

музична та інформаційно-комунікаційна діяльність, що в свою чергу містять когнітивну, практично-діяльну й ціннісно-особистісну складові [1].

Аналіз досвіду підготовки вчителів музичного мистецтва у педагогічних коледжах дозволяє виявити популярність таких форм освітньої взаємодії між викладачем та студентом, митцем і глядачем, автором і учасником як майстер-клас. Майстер-клас – це особливий жанр узагальнення та поширення педагогічного досвіду, який являє собою фундаментально розроблений оригінальний метод або авторську методику, яка опирається на свої принципи та має певну структуру. З цього випливає, що майстер-клас відрізняється від других форм передачі досвіду тим, що в процесі його проведення проходить безпосередньо обговорення запропонованого методичного продукту і пошук творчого вирішення педагогічної проблеми і зі сторони учасників майстер-класу, і педагога, який проводить майстер-клас і глядачів. У ньому сконцентровані такі характеристики:

- Виклик традиційній педагогіці;
- Особистість викладача з новітнім мисленням;
- Не повідомлення нових знань, а спосіб їх самостійної побудови за допомогою усіх учасників процесу;
- Плюралізм думок.

На основі цього можна виділити важливі особливості майстер-класу:

1. Новітній підхід до філософії навчання, який ламає сталі стереотипи.
2. Метод самостійної роботи в малих групах, який дозволяє робити обмін думками.
3. Створення умов для включення усіх в активну діяльність.
4. Постановка проблеми і вирішення її через ситуативні завдання.
5. Прийоми, які розкривають творчий потенціал викладача-майстра, так і учасників.
6. Форми, методи, технології роботи пропонуються, а не нав'язуються учасникам.

7. Процес пізнання важливіший, цінніший за знання.

8. Форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний пошук [3].

Серед різноманітних засобів активізації творчої діяльності студентів останнім часом добре зарекомендувала себе така форма організації процесу навчання як майстер-клас, яка дозволяє поєднувати сприйняття музичних творів з безпосередньою участю у самому процесі творчості, оволодіння певними технічними прийомами, навичками музично-педагогічної діяльності. В умовах освітнього процесу можуть бути реалізованими такі види майстер-класів: майстер-клас педагога, майстер-клас виконавця (вокаліста, інструменталіста, диригента) та майстер-клас студента. Майстер-клас педагога – невід’ємний елемент заняття з постановки голосу, спеціального інструмента, акомпанемента та диригування на якому відбувається демонстрація творчого процесу під час пояснення навчальних та практичних завдань. Водночас, може бути спеціальний майстер-клас викладача, коли він знайомить студентів із власною творчою діяльністю. Це значно підвищує авторитет педагога і мотивацію студентів до наслідування його прикладу. Майстер-клас виконавця потребує певних організаційних умов. Він може бути проведеним під час аудиторних занять, так і у позааудиторний час, у навчальному закладі або у приміщенні закладу культури. На цей майстер-клас запрошується відомий фахівець – вокаліст, інструменталіст чи диригент. Під час спілкування з митцем студенти мають можливість отримати досвід музично-теоретичного аналізу та познайомитися з різноманітністю концептуальних підходів до трактування та виконання музичних творів. Також майбутні педагоги мають можливість безпосередньо спостерігати за різнобарв’ям авторських методик втілення музичних ідей та наслідувати дії майстра, реалізуючи власні творчі задуми. З досвіду можна сказати, що під впливом такої співпраці у студентів відбувається переоцінка особистої музичної творчості, з’являється бажання реалізувати себе як музикант або педагог-музикант. Майстер-клас студента

передбачає залучення студента, який досяг високих результатів у навчанні та самостійній роботі з певних предметів (постановка голосу, спецінструмент). Гарний приклад студента, який його проводить, особливо впливає на бажання навчатись, активізує творчу діяльність, підвищує самооцінку інших студентів. Набутий у процесі проведення майстер-класів досвід сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів.

Підготовка висококваліфікованих фахівців була й залишається найважливішим завданням педагогічних закладів. Майстер-класи дозволяють спрямувати студентів на усвідомлене застосування набутого ними досвіду, залучають їх до творчої діяльності, сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. У наш час є можливість проведення online майстер-класів. Це дає змогу зекономити час та матеріальні затрати, дає можливість педагогам організувати та урізноманітнювати стандартний навчальний процес через Інтернет, тобто, переводить його на сучасний етап, адаптований до вимог сьогодення. Оскільки, майстер-класи (аудиторні, позааудиторні, online) це нова перспективна форма передачі педагогічного досвіду, то вона потребує подальшого вивчення та чекає своїх дослідників.

ЛІТЕРАТУРА

- 1. Гаврілова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: Автореф. дис. доктора педагогічних наук / Л.Г. Гаврілова. – К., 2015.*
- 2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>*
- 3. Мастер-класс как современная форма методической работы. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://открытыйурок.рф/статья/531889/>*
- 4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я.Савченко. – К.: Грамота, 2012.*

Л.М. Субачєва

викладач вищої категорії КЗ «Мелітопольське училище культури» ЗОР

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ, МЕТОДИ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасна музична педагогіка відрізняється наступними основними тенденціями:

- включеність музики в загальну систему гармонійного виховання особистості;
- розширення репертуарних можливостей;
- збагачення репертуару за рахунок старовинної, сучасної музики;
- посилення уваги до розвитку слухового виховання і творчих навичок учнів;
- створення особливого музичного середовища для всебічного виховання учнів;
- посилення інтенсифікації педагогічного процесу;
- особливе ставлення до традицій в сфері викладання музики.

На перших заняттях в класі фортепіано необхідно особливу увагу приділяти підбору по слуху, навичкам транспонування, читання з аркуша, педагогу слід більше показувати, щоб студент накопичував досвід слухача. Велику роль відіграє ознайомлення з нотною грамотою. На сьогоднішній день доцільно поєднувати різні методики в навчанні, як традиційні, так і інноваційні. З традиційних методик виділимо методику О.Гнесіної. Далі корисно включати сучасні інтенсивні методики навчання гри на фортепіано, серед яких можна виділити методики Т.Смирнової, В.Мальцева.

Щоб учень не втрачав інтересу до занять, можна включити «цікаву» методику Л.Нікольської, також приділяти увагу імпровізації, власним творам і

підбору по слуху знайомих мелодій. Гарні результати тут завжди дають комплексні авторські методики (А.Артоболевской, І.Кривицького, Є.Тімакіна). При підборі репертуару слід орієнтуватися на те, що твори повинні гармонійно поєднуватися, виявляти виконавські і технічні переваги учня, а також допомагати йому долати звукові, технічні, ритмічні недоліки. Дуже важливо на заняттях фортепіано працювати над розширенням музичного кругозору учнів. Звичайно ж, оволодіння грою на фортепіано неможливо без вироблення певних навичок і розвитку здібностей: музикальність, музичний слух, музичний ритм, музична пам'ять, рухово - технічні можливості, творчі здібності.

Перший етап роботи на уроці фортепіано - знайомство учня з музичним твором. Даний початковий етап роботи обумовлює необхідність розширення інтелектуального рівня студента, розвитку синтетичного мислення, збагачення музичного багажу. Тому етап ознайомлення з музичним твором має свої особливості. Ми повинні пам'ятати, що перші враження від знайомства з твором мистецтва надають важливий вплив на подальший музичний розвиток студента. Сучасні методики навчання гри на фортепіано базуються на таких принципах, які передбачають виховання художніх і творчих якостей піаніста. І згідно з цими принципами, прилучення учня до мистецтва починається з перших занять. З самого початку повинна проводитися робота з вироблення навичок вслухання в музичну мову, проникнення в її сенс і структуру, формування умінь роботи над якістю звучання. При цьому слухове виховання бажано здійснювати на музичному матеріалі, доступному і цікавому для студента.

Також на початковому етапі слід провести бесіду про те, хто створив твір, в яку епоху він був складений, і відповідно, яка манера виконання і стиль будуть застосовуватися.

Далі необхідно провести більш глибокий аналіз твору: дати характеристику образного ладу, сюжетної лінії, розглянути елементи музичної

мови. На цьому етапі головне завдання викладача полягає в побудові живої і змістовної бесіди. Бесіда повинна обов'язково супроводжуватися показами. Добре, якщо після проведеної розмови викладач попросить студента виконати такі творчі завдання: описати своє емоційне враження, охарактеризувати художній зміст твору, в усній формі провести музично-теоретичний аналіз, проговорити авторські ремарки, проаналізувати основні технічні прийоми.

Природно, що творчі завдання повинні виконуватися в присутності свого педагога, який коригує відповіді учня.

На другому етапі заняття безпосередньо починається виконавський аналіз. Авторський текст вивчається тут ще більш глибоко. Грамотний, осмислений аналіз тексту створює основу для вірної організації роботи в подальшому. Час, зайнятий розбором музичного твору і якість його аналізу, будуть різними для студентів різного ступеня обдарованості. Однак, в будь-якому випадку на даному ступені проведення заняття викладач повинен стежити за тим, щоб у виконанні завдань не було недбалості.

Слід пам'ятати, що будь-яка «випадкова» неточність гри на самому початку роботи веде до спотворення музичного образу, а помилки, допущені при розборі нотного тексту, часто міцно вкорінюються і гальмують подальше розучування п'єси.

Докладний аналіз авторського тексту доцільно проводити, використовуючи такі методичні прийоми: повернення на певну відстань, рахунок вголос, простукування ритмічного малюнка кожного з голосів до гри на інструменті, метод «уніфікації ритміки», прочитання вголос всіх нот, програвання голосів одним пальцем поза ритму, «обережне програвання» (осмислена гра, що не допускає ніяких помилкових варіантів), сольфеджування, гра поза ритму з попередньою назвою кожного пальця, беззвучне контактування пальців з клавішами, виокремлення простого зі складного, перебільшений, гіперболізований показ окремих елементів

музичного матеріалу, метод навідних запитань, «звук - слово» або підрядковий текст (підтекстовка), «ненудні способи боротьби з важкими місцями».

А тепер докладніше розглянемо найбільш складні з прийомів:

1. Суть методу «уніфікації ритміки» полягає в тому, що довгі звуки попередньо дробляться на кілька коротших повторюваних звуків, (відповідних сусіднім тривалостям), а паузи заповнюються витяганням якогось придатного акорду. Так учень гранично наочно засвоює часові відстані. Усвідомлення клавіатурного малюнка зовсім не те саме, що розшифровка нотних знаків: учні, навіть правильно прочитавши нотний знак, не завжди знаходять потрібну клавішу на інструменті. Тут дуже корисний метод програвання мелодії одним пальцем поза ритму.

3. Метод сольфеджування і вільне від неточностей «обережне програвання» є основними способами, які ведуть до слухового усвідомлення висотності мелодійного малюнка.

4. Метод гри з попередньою назвою пальця і метод беззвучного контактування пальців з клавіатурою сприяє найкращому запам'ятовуванню нотного тексту і, що важливо, усуненню бажання швидко грати наступні звуки.

5. Велика роль поширеного в практиці методу виконавського показу як засобу, що підказує шлях оволодіння конкретними виконавчими завданнями.

6. Для активізації самостійності корисний метод навідних запитань. Наприклад: «Що тобі в цій п'єсі зовсім не вдалося?», «Чи красиво це прозвучало?» та інші.

7. Суть методу «звук - слово» або «підрядковий текст» полягає в тому, що до музичної фрази, до інтонаційного обороту підбирається словесний текст. Це дозволяє учневі точніше відчувати виразність музики.

8. Зі студентами - початківцями корисно скористатися методом «ненудних способів розучування», рекомендований Г. Хохряковою. Процес розучування таким методом складається з декількох етапів:

а) Викладач пропонує студентові «покататися» на руці вчителя. Рука учня повинна відчувати себе «пасажиром літака, що задрімав в зручному кріслі». При цьому учень добре відчуває рух, сутність штрихів. Його чуйність загостриться ще більше, якщо очі будуть закриті.

б) Гра ансамблем. Удвох легше досягається цілісність і гарна якість виконання.

в) Спосіб гри через «збільшувальне скло». Такий спосіб дозволяє «розглянути» все переплетення звуків, вслухатися в звучання, оцінювати всі рухи в дуже повільному темпі.

г) Спосіб «поділимо труднощі на двох» дозволяє провести змагання на спритність, по черзі програючи важке місце. Звичайно, вчитель навмисне іноді не встигає або промажується.

д) Якщо студент не погоджується з аплікатурою, йому пропонується придумати свій варіант і довести, що він кращий. Педагог, природно, захищає аплікатуру, проставлену редакторами.

е) Розучування з кінця. При цьому варіанті потрібно зіграти останню побудову, потім почати «на крок» раніше, і так наближатися до початку важкого місця. Ділити текст потрібно не механічно, а підкоряючись логіці музичної мови.

На третьому етапі фортепіанний твір оформлюється в єдине художнє ціле. Тут особливо важливо досягти цілісності у виконанні: за допомогою розвитку навички перспективного слухового мислення і антиципації (вміння представляти результати своєї дії ще до його здійснення), досягнення рівного і впевненого виконання (по нотах і напам'ять), подолання рухових труднощів в складних пасажах і елементах музичного матеріалу, поглиблення виразності гри, уточнення характеру звучності (розподіл сили звуку, педалізації), обліку темпових змін автора (редактора).

Тут доцільно використовувати такі методи роботи: пробно програвати п'єсу цілком; проводити заняття в «уяві» (робота без інструмента); займатися

диригуванням; зіставляти невеликі фрагменти твору та різних його частин; багаторазово повторювати, поступово подовжуючи музичну думку.

У закріпленні технічної роботи на третьому етапі може допомогти застосування «методу варіантів» в його різних видах:

- «ритмічні варіанти», що застосовуються при опрацюванні звукових ліній з рівних дрібних тривалостей (гра пунктирним ритмом);

- «силові варіанти», наприклад, уповільнена гра рівним форте або зовсім слабким звуком;

- варіювання нюансування;

- варіювання відносної сили голосів;

- «артикуляційні варіанти».

Заключний етап пов'язаний з підготовкою музичного твору до виконання. На цьому етапі потрібно досягти естетичної довершеності. Досягти цього завдання можливо, зміцнюючи навички перспективного слухового мислення і антиципації за допомогою таких методів: виконання твору цілком, як на сцені; заняття в «уяві»; має сенс використовувати «метод розставлених програвань», як усього твору в цілому, так і окремих епізодів частин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартінсен К.А. *Методика індивідуального викладання гри на фортепіано*. - М.: Класика - XXI, 2003.

2. Ражніков В. *Діалоги про музичну педагогіку*. - М.: Класика - XXI, 2004.

3. Родіонова Т. *Вчіться імпровізації ...* // - *Музичне життя* №7, 1990.

4. Смирнова Т. *Навчальний посібник "Allegro". Методична частина: Бесіда "Інтерпретація із серії "Виховання мистецтвом або мистецтво виховання"*. - М., 2001

5. Старовойтова Л. *Гра в гру на фортепіано, зошит перший*. - М., 2003.

6. Юдовіна-Гальперіна Т. *За роялем без сліз, або я - дитячий педагог*. - СПб, 2002.

О.І. Сушкова

магістр-вокаліст кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова, науковий керівник Жигінас Т.В. кандидат педагогічних наук, професор

ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ МОВНОЮ ТА МУЗИЧНОЮ ІНТОНАЦІЄЮ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Взаємозв'язок та певна спорідненість музики та мови помічена здавна. Протягом всієї історії свого існування наука постійно звертається до порівняльного вивчення специфічних і загальних закономірностей музичної та мовної інтонації. Аналізу взаємозв'язку музики й мови присвячені спеціальні психологічні роботи, в яких розглядаються процеси відтворення та сприймання мови, її вплив на психічну діяльність, відображення в мові характерних, типових, індивідуальних рис особистості, тих чи інших проявів, емоційних станів. Глибока спорідненість музичної й мовної інтонації є основою основ, на якій базується виразність музики, її здатність впливати на слухача [5, 248]. Дослідження Ю. Гіппенрейтер, Н. Вітт, А. Леонтєва, О. Овчинникової та ін., присвячені сприйманню мовних та музичних звуків, вираженню емоцій у мові, аналізу об'єктивного акустичного виявлення в мові особливостей характеру, темпераменту тощо.

Великого значення слову надавалося ще в античній риторичі, зокрема, Демокріт вважав, що звуково-слухове сприймання мови є важливим фактором пізнання. Першу працю присвячену розвитку красномовства – «Риторичу» було написано Арістотелем. Сучасні дослідники визначають інтонацію мови майбутнього вчителя музики, як засіб виразності педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виділені такі рівні впливу інтонаційної виразності мови – психічний, поведінковий, особистий та

соціально-психологічний. Сприйняття інтонаційної виразності мови пов'язується з особливостями психічного стану людини. Саме інтонації мови дають можливість словам набути змістових відтінків, завдяки підвищенню чи пониженню голосу, посиленню чи послабленню його звучання тощо.

Зміст вокально-мовленнєвої фрази залежить від «способу» її проспівування, акустичних «засобів», орфоепічної точності, що додають співу осмисленості. Усвідомлене та чітке, а також змістово-врівноважене звучання слів у мовленні і є мовною інтонацією, а у вокальній роботі ми використовуємо вокально-мовну інтонацію, де музичний контекст підсилює емоційний вплив літературного слова вокального твору.

Вокально-мовна інтонація у сприйманні вимагає від слухача великої аналітичної напруги та творчої роботи, оскільки, по-перше, мова є однією із форм звукових сигналів і підпорядковується загальним закономірностям сприймання звуків; по-друге, будучи пов'язаною зі словами, інтонація здатна включати механізм асоціацій; втративши опору на слова, або за умови зменшення, ослаблення змістової цінності слів, вона намагається компенсувати недостатність семантичної інформації власними силами, розраховуючи на розуміння слухача.

Таким чином, інтонація, на думку молодого китайського науковця Лю Мянні, допомагає не лише більш глибоко розкрити зміст мови, але й, в окремих випадках, є основним носієм інформації. Майбутньому вчителю музики надається унікальна можливість бути носієм та розповсюджувачем культурних цінностей, зокрема вокальних у шкільному середовищі. Велике значення має виховання у школярів не тільки правильної вимови, а й відчувати правильні вокально-мовні інтонації, що значно збагачує їх внутрішній світ. Адже, саме мовна інтонація є першоджерелом музичної інтонації.

Музична інтонація, в широкому розумінні, це втілення художнього образу в музичних звуках, у вузькому – це мелодичний зворот, самостійно

виразна найменша частина музичного твору в її реальному звучанні, «вимовленні» виконавцем [7, 46].

Вокальна інтонація близька за походженням до мовної й розуміється як зміна звучання висоти голосу, голосових відтінків, кореляцію дикційної та орфоепічної складових тощо. Інтонація у вокальній музиці подібна до інтонації в мові за своєю змістовною функцією та за деякими структурними особливостями, являючи собою процес звукозмін, які виражають емоції й регулюються в мові та вокальній музиці, пов'язаною з усвідомленою роботою та закономірностями співацького дихання, роботою артикуляційного апарату та голосових зв'язок тощо.

Сучасні фонетичні дослідження науковців у різних аспектах досліджень останнім часом значно розширили зміст даного поняття, як реальне звукове втілення мовного висловлювання. Весь комплекс звукових змін в часі, які утворюють інтонацію, складається з таких компонентів: звуковисотна крива, зміна тембру й динаміки в часі, певний ритм звукових змін, або поліритмія різних сторін інтонації. Ритмічна сторона інтонації виявляється як в загальній тривалості елементів мови, в темпі, так і в співвідношенні тривалостей звуків цих елементів один з одним. Провідним елементом в інтонаційному комплексі вважається звуковисотна крива [6, 266]. Носіями основної інтонаційної інформації є стаціонарна частина тону в музиці й чередування голосних та приголосних звуків зі складу мови. Прийнято порівнювати музику й мову, говорити про те, що специфічною особливістю музичних звуків, на відміну від мовних, є витриманість тону, стійкість звуковисотності протягом певного періоду тощо. Майбутні вчителі музичного мистецтва у процесі вокального навчання, повинні усвідомлювати, що співочий голос не завжди відповідає розмовному голосу: будь-яка людина має так звану «примарну зону» – поле комфортне для розмовної мови. Не вдаючись до технології у якій висвітлюються особливості розмовної та вокальної мови, наголосимо, що вокально-мовний діапазон

значно ширший. Тембр мовного й співочого голосу теж не завжди співпадають. За розмовним голосом іноді не розгледіти тембру, а культура мовлення майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує мелодійності та тембрального забарвлення, яке ми можемо «почерпнути» з вокально-мовного процесу у періоди вокальної роботи з майбутніми учителями музичного мистецтва.

Важливе значення в сприйманні інтонації займає слух, формування вокально-мовного слуху, проблема не розкрита у достатній мірі. Змістова сутність цього феномена яскраво прослідковується у листуванні М.Мусоргського та М.Римського-Корсакова, які вперше зазначили про існування мелодійної складової різних мов. Виходячи з того, що основою музики є мелодія, в мелодійній канві без слів криється таїна сповнена власнотворенням кожного виконавця й слухача, це неповторний світ художніх образів у витворі уяви, яка має відношення до внутрішніх психічних процесів, та залежить від внутрішньої палітри барв сприймання, інтелектуальної та почуттєвої сфер тощо. Проте цей вплив носить переважно суб'єктивний характер. Вокальне слово значно полегшують сприймання, врівноважуючи асоціативний ряд, певними предметно-емоційними реаліями, згідно композиторського задуму.

Вокальна мова – це мова музики, у поєднанні з виразним словом де. і слово, і музична канва, однаково важливі й цінні: «музичні коми», «знаки запитання та оклику», «крапки», які у поєднанні з виражальними словотворчими компонентами вокального твору складають унікальний комплекс мовної та вокальної інтонації, яка вражає слухача, додаючи емоційності впливу, в якому ми вбачаємо – Неперевершену Силу Вокального Мистецтва.

Ідентичність фраз та речень ритму, темпу, тембру, членування на речення, значення окремих слів у мовленні, музиці, вокальному виконавстві підтверджують думку про подібність синтаксису, мовного й музичного.

«Музичний синтаксис» – наголошує на присутності законів про поділ музичної мови на частини, кожна з яких відіграє свою, унікальну роль.

Звернення уваги педагогів-вокалістів до музичної та розмовної інтонації допомагають усвідомленому ставленню студентів до вокального розвитку та саморозвитку. У цілому, постійна увага до змістооснови та пошук виразних засобів вокально-мовної інтонації інтенсифікують весь процес постановки голосу майбутніх учителів музичного мистецтва. Подібні вправлення здатні збагачують емоційну сферу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здатність вчителів музичного мистецтва до використання асоціативного ряду у процесі навчання принесе велику користь у майбутній практичній діяльності, адже сформований навик володіння вокально-мовною інтонацією значно розширить діапазон виконавського та педагогічного впливу на підростаюче покоління, збагачуватиме духовно, пробуджуватиме позитивні тенденції осмисленого співу, прикрашатиме життя й допомагатиме школярам у глибшому пізнанні цінностей життя. Мовленнєві та музичні інтонації мають позитивний вплив на розвиток ціннісного ставлення дітей до мови як до цінності, а не лише засобу комунікації.

Інтонаційна виразність мови майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна спрямовуватись на майбутню професійну зреалізованість. Безперечно, культура мови вчителя, а також його вокально-виконавська культура може відіграти велику роль в естетичному вихованні школярів. С.Нікольська висловлювала слушну думку, що слово в мові й у співі вчителя повинно бути ясным, чітким, вокально сформованим. Вчителю не обов'язково мати унікальні вокальні дані, невеликий за об'ємом і силою співацький голос може бути дуже виразним і проникним.

Соціальна природа інтонаційної виразності мови вчителя залежить від ставлення педагога до предмета, до змісту навчально-виховного матеріалу. Зокрема якісного виконання вокальних творів спрямованих на естетично-

емоційний вплив вокального мистецтва на підростаюче покоління. Музичне мистецтво, що за природою інтонаційне, вимагає художньо-естетичної витонченості: вишуканості мови та виконавської виразності вчителя [3, 355].

Так, О. Соболева вважає що, спів мовою оригіналу дозволяє найповніше розкрити «живе звучання музики», яке значною мірою зумовлюється своєрідністю звучання мовою авторів. Вокальний твір, написаний у фонетичній системі конкретної мови, природно включає у себе елементи цієї системи: систему фонем, інтонацій та закони, за якими ця система функціонує. Різні мови відрізняються за рівнем доцільності та зручності для вокального розвитку майбутніх учителів музики. Щодо чисто «технологічних» моментів, тобто зручності для співу, то українська та італійська мови мають багато спільних рис і це аксіома у вокальній педагогіці. На матеріалі «зручних» мов (української, італійської) виховане не одне покоління професійних співаків

Д. Аспелунд, зазначає, «що в українській та італійській мовах дуже часто використовуються голосні (*i, o*), які надають мовленню зручності та заокругленості, а формати цих голосних (*i, o*) тяжіють якраз до тих областей, які, згідно з останніми електроакустичними дослідженнями, характерні для співацьких формант (у межах 500 і 2800-3200 коливань за секунду). Таким чином, українська та італійська мови немовби «налаштовують» голос саме на ті особливості тембру, які притаманні сучасному оперно-концертному співу» [1, 53]. Особливості вокального виконавства значною мірою пов'язані зі співвідношенням голосних і приголосних звуків, які наповнені логікою змістооснови слова, та фрази у процесі співу. Мистецтво орфоепії майбутнього вчителя музичного мистецтва, полягає у вмінні правильно відчувати, точно відтворювати літературно-вокальну фразу пісні, романсу, арії тощо, активно й гармонійно формувати близьке, літературно та орфоепічно-відповідне слово, словосполучення, музичне речення, вибудовувати концепцію власного виконання, яке підтримано логікою композиторського задуму тощо. Вимова голосних у кожній мові має свою специфіку, про яку

майбутні учителі музичного мистецтва, повинні знати, оскільки, виконуючи український вокальний твір, вони іноді вдаються до спотворення звуків, від чого втрачається змістооснова виконуваного твору та естетика україномовного поетичного тексту, тобто, втрачається художність виконання.

Вокальна вимова майбутніх учителів музичного мистецтва набуде художності, якщо будуть враховані та осмислені закони фонаційного та мовного начал. Спів набуде довершеності та художньої виразності лише за умови врахування та втілення у вокальному виконавстві багатьох законів: від виразності вокального виконавства, артистизму, дикційної рельєфності, близькості до літературного тексту вокального твору, чистого інтонування, до технічної вправності – правильної мовної та вокальної інтонації у виконавстві, на які необхідно звертати пильнішу увагу усім, хто хоче осягнути секрети вокально-мовної інтонаційної довершеності – удосконалюючого фактору співацького навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса / Д. Аспелунд. - М.: Музгиз, 1952. - 184 с*
2. *Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии //Бахтин под маской. - Вып.5. - М.: Лабиринт, 1996.*
3. *Крюкова В.І. Творчі можливості вчителя музики у використанні інтонаційних особливостей музичної мови як засобу педагогічного впливу/ Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. - К.: НПУ, 1999. -В.2. - 428 с.*
4. *Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1976. - 254 с.*
5. *Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972. - 367 с.*
6. *Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. - К.: Муз. Украина, 1981. - 166 с.*
7. *Романовский Н.В. Хоровой словарь. - Л.: Музыка, 1972. - 135 с.*

Сюй Цін

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу
і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ – ДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ

Охоплюючи широкий спектр різновидів музичної діяльності, диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики виявляється однією з першорядних за своєю важливістю в освітньому процесі України та Китаю. Нам, як делегату від музичних традицій Китаю, вбачається важливим вивчити досвід української диригентсько-хорової школи з універсальної підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Ознайомлення з особливостями багаторічної практики роботи факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова, зокрема таких провідних педагогів як І.Зеленецька, А.Козир, З.Корінець, А.Кузьменко, Н.Можайкіна, Г.Падалка, Г.Савчук, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова та інших дозволив з'ясувати, що диригентсько-хорові дисципліни займають особливе місце в фаховій підготовці майбутніх учителів музики, характеризуються максимальною інтеграцією з усіма предметами теоретичного, методичного, загальногуманітарного та виконавського циклів.

Дані реалії об'єктивно підтверджують особливу складність вокально-хорової роботи в педагогічній практиці вчителя музики, тому до неї готують студентів протягом всього періоду фахової підготовки майбутніх учителів музики. Акцентоване превалювання даної підготовки студентів поміж іншими, на наш погляд, підтверджено ментальністю української нації,

славної на весь світ своєю хоровою культурою, яка має найбільший фонд народних пісень, особливістю яких є автентичне багатоголосся, різноманітність жанрів, приголомшливе коло образів і драматургій. Означені передумови створюють підґрунтя для активного просування студентів у набутті високого рівня диригентсько-хорової майстерності від якості якої буде залежати успішність та результативність майбутньої професійної діяльності на ниві вокально-хорової роботи зі школярами.

Ознайомлення з навчальними програмами, планами, відвідування практичних занять на кафедрі теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова дозволило з'ясувати, що диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики комплексно вбирає в себе і спрямовує студентів до реалізації знань, вмінь та навичок, отриманих у процесі вивчення всіх без виключення дисциплін.

Зміст диригентсько-хорових дисциплін відповідає вимогам і завданням диригентсько-хорової підготовки студентів і охоплює цілий ряд аспектів: вільне володіння диригентським апаратом в управлінні хором (зокрема, дитячим), що складається з двох головних компонентів - власне диригентської техніки та здатності передати образний зміст творів хорового мистецтва за допомогою мануальних та невербальних технік; набуття методичних знань з управління хором колективом, (техніки вдосконалення хорової звучності, техніки музичної виразності тощо); розвиток професійного і культурного тезаурусу, розширення світогляду, пошук інтеграційних зв'язків з різними галузями науки, культури, мистецтва; набуття досвіду комунікації та взаємодії з хором колективом; формування управлінсько-вольових якостей; пошук власного стилю роботи з хором колективом. Специфіка вивчення студентами циклу диригентсько-хорових дисциплін полягає в інтегративності, взаємозв'язку, який підкріплюється взаємодоповненням і взаємовпливом інформаційних масивів, спрямованим

на набуття специфічних знань, умінь та навичок, короткий аналіз змісту яких представлено нижче.

Отже, зміст дисципліни «Хорове диригування» спрямований на оволодіння студентами методично-технологічним інструментарієм диригентського мистецтва; механізмами інформаційно-інтелектуальних процесів для забезпечення продуктивності диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики; усвідомлення специфіки хорового виконавства як виду творчої діяльності; здатність демонструвати артистизм, свободу самовираження, виконавську волю, концентрацію уваги. Особливістю навчання в індивідуальних класах хорового диригування є формування готовності студентів до створення художньої інтерпретації хорових творів; користуватися методологією аналізу та оцінки особливостей виконавської інтерпретації, виконавських стилів; осягати хоровий твір в культурологічному контексті для поглибленого прочитання авторського (редакторського) нотного тексту; удосконалення культури диригентського жесту, майстерність у використанні комплексу мануальних засобів диригування відповідно до стилю хорового твору.

Дисципліна «Хоровий клас», котрий є базовим, шліфує вокально-хорову майстерність студентів. Основними завданнями вивчення дисципліни «Хоровий клас» є формування навичок професійно-художнього виконання хорових творів, а саме: розвиток вокально-хорових навичок: інтонаційно-слухових уявлень, мелодичного і гармонічного слуху, метро-ритмічного відчуття, правильного вокального звукоутворення, співочого дихання та кантиленного звуковедення, музичної пам'яті та художнього смаку, вдосконалення дикції тощо, необхідних для роботи з хоровим колективом. У зміст даної дисципліни покладено забезпечення студентів хоровим репертуаром, необхідним в їх подальшій професійній діяльності; формування навичок організаційно-методичної роботи в хорі; розвиток художнього мислення, оволодіння комплексом музично-виразних засобів в творчому

процесі виконання хорової музики; набуття та розвиток концертно-виконавського досвіду; засвоєння навичок організаційно-методичної роботи в хоровому колективі; набуття практичних навичок роботи з хоровим колективом; опанування системою методів і методики виконавського аналізу, розучування, вивчення та художнього виконання хорових творів

Дисципліна «Практикум роботи з навчальним хором» забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та готує студентів до ефективної майбутньої професійної діяльності з дитячими хоровими колективами. У процесі практикуму роботи з хором студенти набувають комплекс загальнопрофесійних, музично-педагогічних, виконавських компетенцій. Впродовж вивчення даної дисципліни майбутні вчителі музики оволодівають мистецтвом керівництва хоровим колективом, опановують мистецтво репетиційної роботи з хором, специфіку його організації та функціонування.

Основною метою вивчення навчальної дисципліни «Хорознавство» є формування компонентів професійної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів шляхом оволодіння системою хорознавчих знань і умінь, в поєднанні з формами організації навчальної діяльності студентів і підготовки їх до практичної роботи з вокально-хоровим колективом. У процесі вивчення даної дисципліни студенти набувають знання з теоретичних основ хорового мистецтва: прийомів і методів організації та управління хоровим колективом, основних етапів становлення співочого голосу, правил охорони та гігієни дитячого та дорослого голосу; методичних основ роботи диригента з партитурою і дитячим пісенним репертуаром, оволодіння професійним тезаурусом.

Дисципліна «Хорове аранжування» поєднує музично-теоретичні знання, формує музичну культуру студентів у площині формування музичного стилю, знань з різновидів хорового аранжування, можливих форми і прийомів роботи з хоровою тканиною; хорового репертуару різних епох, стилів, жанрів та форм; специфіки перекладень вокально-хорових

творів для дитячого хору; засобів хорової виразності, основних прийомів хорового письма відповідно технічних і художніх можливостей того чи іншого виду хору; принципів відбору хорових творів для аранжування з урахуванням його різновидів, коректне, поважного відношення до авторських першоджерел.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін студенти опановують багатогранність диригентсько-хорової діяльності у комплексі виразних можливостей диригентського апарату, опрацювання диригентських засобів музичної виразності, елементів хорової звучності. Оскільки даний цикл навчальних дисциплін зорієнтований на усвідомлення студентами вокально-хорового мистецтва як інтегративного явища, спрямованого на досягнення значущості хорової культури в інформаційно-комунікативному просторі, на висвітлення управлінських функцій диригентсько-хорової діяльності.

Таким чином, цілеспрямованість і комплексність дисциплін диригентсько-хорового циклу на факультетах мистецтв педагогічних університетів, забезпечує формування у студентів високого рівня диригентсько-хорової майстерності, сприяє пошуку майбутніми вчителями музики власного почерку і стилю управління вокально-хоровим процесом.

Література

1. Коваленко І.Г. *Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”* / Інна Григорівна Коваленко. – К., 2008. – 19с.

2. Козир А.В. *Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін* / А.В.Козир // *Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції.* – К.: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2007. – С.210-214.

3. Кофман Р. *Виховання диригента: психологічні особливості* / Роман Ісаакович Кофман. – К., «Музична Україна», 1986. – 40 с.

Хоу Імей

аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСТЮ ВЛАСНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

Загальновідомо, що адекватна реакція людини на суспільні зміни, особливо у період реформ, залежить від її готовності прийняти ці зміни, знайти себе у нових умовах, що в свою чергу залежить від здатності активізувати особистий творчий потенціал. Цим обумовлені нові вимоги до змісту освіти в Україні, спрямовані на пошук нових форм і методів навчання.

Процеси перебудови та соціальних змін позначаються на свідомості особистості, впливаючи на переоцінку цінностей, розвиток прагматизму. Протистояти цьому процесу можна шляхом залучення молодших школярів до творчості у процесі навчання музики. Як відзначають науковці, з раннього віку у дітей спостерігається потяг до музики та емоційний відгук на неї. Своєчасне залучення дітей до музичного мистецтва сприяє розвитку загальних психічних властивостей, інтелекту, креативності, яка трактується як здатність до творчої діяльності (Н. Карпенко). Творча діяльність розуміється науковцями як «форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових суспільних і особистісних цінностей» [2, с. 26]. У загальній структурі творчої діяльності, як системи, вченими виділяються кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких проходить творчість.

Стосовно середовища та умов творчого процесу, варто зауважити, що вони можуть бути як стимулятором, так і бар'єром у творчій діяльності, на що звертає увагу В. Моляко. Науковець виділяє внутрішні перешкоди

(незібраність, незацікавленість, невміння організувати свій час, хвороби, незадовільний психічний стан, негативні якості характеру та мислення).

Стосовно зовнішніх перешкод (до яких вчені відносять незручне середовище, сторонні перешкоди, поганий психологічний клімат у колективі, неадекватна оцінка діяльності), потрібно зауважити, що їхнє усунення в повній мірі залежить від організації вчителем навчального процесу. Адже створення психологічного клімату, умов дійсно творчої взаємодії суб'єктів творчого процесу (особливо це стосується вокально-хорової роботи в урочній та позаурочній діяльності), атмосфери підтримки, заохочення до творчості, стимулювання проявів дитиною власної індивідуальності – усе це є першочерговим завданням учителя музики у процесі навчання.

Варто зазначити, що у процесі музичної творчості в умовах уроку музики або заняття хорового колективу важливо навчити формулювати власне обґрунтоване критичне судження у прийнятній формі; створити атмосферу взаємоповаги, яким би не був вік вихованців; сформулювати установку на співтворчість. Адже головний компонент художньої (в тому числі музичної) творчості – емоційний. Будь-які зауваження на свою адресу дитина сприймає емоційно, а надто ті, що стосуються її перших спроб у творчості, у якій вона проявляє свою індивідуальність. Навчання музики передбачає застосування музично-творчої діяльності, у процесі якої формуються особистісні якості молодших школярів, що забезпечують їхній особистісно-креативний розвиток. У цьому контексті у процесі музично-творчої діяльності можливо вплинути на і на негативні якості характеру та мислення дитини, спрямовуючи творчу діяльність у руслі співтворчості на створення художнього образу, який є, як відомо, продуктом художньої (музичної) творчості.

У процесі навчання музики реалізується естетичне освоєння дійсності, у процесі якого розкривається естетичний потенціал музичного мистецтва. Рефлексивність дає змогу формувати самосвідомість, самооцінку, відтворювати й аналізувати світ (Д. Фельдман). У процесі музичної творчості

формується художньо-образне, абстрактно-логічне, асоціативне мислення. Поштовхом до творчості є нові яскраві музичні враження. Тому так важливо знайомити дітей з кращими зразками музичного мистецтва, в тому числі операми (зокрема, дитячими) і балетами композиторів класиків та сучасників, виступами хорових (в першу чергу, дитячих) колективів (камерних, народних), а також танцювальних. У наш час це легко зробити, застосовуючи мультимедійні засоби, зокрема, мультимедійні матеріали електронних навчальних посібників («Українська духовна музика», тощо) [1]. Обов'язковим є обговорення, у процесі якого формується культура спілкування, толерантність.

Отже, створення ситуації здивування відкриває молодшим школярам шлях до творчості. Іншими методами розвитку креативності, що спонукають до творчої діяльності, є метод створення проблемних ситуацій, наочно-демонстраційний, ігровий методи. Позитивно впливають на розвиток музичного мислення і на загальний розвиток особистості заняття імпровізацією, акцентуючи розвиток уяви, незалежності мислення, уміння знаходити нові неочікувані шляхи у розв'язанні проблем [3]. Неважливо, наскільки новим буде продукт творчості молодшого школяра, важливо, що дитина відчує приємне хвилювання, позитивне емоційне переживання, які кожна людина відчуває в процесі творчості, оскільки детекторам новизни властива висока чутливість [2]. Отже, творчість у процесі навчання музики виступає дієвим засобом реалізації особистістю власної індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврілова Л.Г. Методи використання мультимедійних навчальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики / Л.Г. Гаврілова // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя [заг. ред. проф. Є.І.Коваленко]. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2015. – № 1. – 163с.
2. Карпенко Н.А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
3. Тютюнникова Т.Е. Видеть музыку и танцует стихи ... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия: [монография] /Т.Е. Тютюнникова – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 264с.

Люція Циганюк

викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ХОРМЕЙСТЕРА З МОЛОДШИМ ХОРОМ В УМОВАХ РОБОТИ СІЛЬСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Дитячий хор – особливий, унікальний живий своєрідний «музичний інструмент», який перебуває в постійних динамічних змінах, наповнений молодю енергетикою, відкритий для того, щоб «сіяти» в душі дітей добре, прекрасне, вічне. Особливістю дитячого хору є те, що цей інструмент неможливо отримати в готовому вигляді, його потрібно виростити, виплекати, виховати, навчити і налаштувати. Основна відповідальність у процесі його становлення та розвитку покладена на керівника хору, йому постійно потрібно працювати над вирішенням багатьох навчальних та виховних завдань, шукати відповіді на запитання: «Як навчити? Чим зацікавити? Як донести? Який репертуар для цього використати?»

Специфіка роботи хормейстера в сільській музичній школі має особливості на відміну від музичних шкіл міста. Ці особливості зумовлені не тим, що сільські діти чимось відрізняються від міських дітей, а особливим укладом життя сільських людей, що, звісно, відображається й на організації життя дітей.

Насамперед дуже багато батьків сільських учнів працюють у містах, тобто дітей залишають на бабусю, сусідів, а інколи в групі продовженого дня в закладах загальної середньої освіти, зазвичай немає кому проконтролювати їхнє відвідування занять у музичній школі. Ще одна проблема полягає в тому, що часто батьки ставляться до занять у музичній школі як до розважальних гуртків, де дитина може бути зайнята після уроків, тому часто забирають дітей із занять з хору для виконання більш важливих, на їхній погляд, справ. Крім

того, дітей часто залучають до осінньо-весняних польових робіт та посильної допомоги по господарству.

Першочергове завдання хормейстера сільської музичної школи – забезпечити дисципліну в дитячому колективі та встановити зв'язок з батьками учнів. Розпочинати потрібно з того, щоб, коли можливо, зайти на перерві перед останнім уроком до загальноосвітньої школи, пройти класами, у яких навчаються діти з молодшої групи, нагадати їм, щоб після уроку всі дружно прямували на хор, а ще краще особисто їх зібрати і привести на заняття. Діти часто забувають розклад занять у музичній школі, часом не йдуть, тому що на групі продовженого дня роблять слоника, а дитина взяла всі матеріали для цього виробу й хоче займатися сьогодні саме цим, тому що хлопці біля школи грають у футбол тощо. Крім того, потрібно після кожного заняття перетелефонувати до батьків тих дітей, які не прийшли на урок, та з'ясувати причину відсутності. Так поступово батьки привчаються до того, що вчитель контролює відвідування, змінюють ставлення до предмета, починають контролювати дитину, так і діти звикають до дисципліни.

Робота керівника хору в будь-яких закладах позашкільної музичної освіти полягає в тому, що він найчастіше працює з колективом дітей, які мають різні початкові музичні дані. Звичайно, є винятки. У міських музичних школах часто є вокально-хорові відділи, де діти проходять відбір до хору, що, звичайно, трохи спрощує початковий етап роботи з ними. Іншим викладачам, які працюють з хором дітей, прийнятих до музичної школи навчатися грі на різних інструментах, доводиться стикатися з тим, що в групі, до прикладу, з 15 дітей будуть і такі, що мають діапазон більше октави і відносно чисто інтонують, і діти з нерозвиненим музичним слухом або несформованою координацією голосу, які відверто фальшивлять, і вихованці з діапазоном від 2–3 звуків до квінти, і, звичайно, ті, хто не інтонує зовсім і гуде на приблизній «шумовій» висоті.

Особлива проблема для керівника молодшого хору – робота з дітьми, які не інтонують, адже вони є повноправними учасниками хорového колективу і мають право, як і всі, на музичний та духовний розвиток, але через свої особливості гальмують роботу всієї групи. Це потребує особливого терпіння і такту викладача, щоб знайти час для роботи з такими дітьми, не образити їх ні словом, ні оцінкою, у загальній роботі групи дати їм гідне місце і увагу.

У міських дитячих музичних школах, у яких навчається 500 чи й більше дітей, є можливість об'єднати тих, хто не інтонує, в окрему групу, а тоді, не позбавляючи інших дітей можливості повноцінно працювати в дитячому хорovому колективі, займатися в зручному режимі налагодженням координації їхнього голосу. Сільські музичні школи зазвичай є малогабаритними і налічують біля 60 учнів, відокремити дітей, які потребують індивідуального підходу, практично неможливо. Тому навіть у цьому питанні виявляються особливості сільської музичної школи. До прикладу, у місті нечасто трапляється, що діти, які входять до складу молодшої групи, зустрічаються поза музичною школою, вони живуть у різних районах міста, ходять у різні школи. У сільській музичній школі всі діти ходять в одну загальноосвітню школу, дуже часто це діти з першого чи другого класу. Ситуація, коли одні учні з успіхом проінтонували нескладну пісеньку, а інші прогуділи на незрозумілій приблизній висоті, дуже привертає увагу дітей один до одного, часто призводить до того, що перші починають вважати себе кращими за других, через те що в них краще виходить співати. Оскільки всі навчаються разом, то це ставлення може вийти за межі заняття з хорového співу. Якщо одразу не сформувані позицію дітей, які інтонують, щодо тих, кому не вдається інтонувати добре, то останні або покинуть музичну школу, або будуть відчувати себе менш вартісними і можуть бути зовсім пасивними на уроці. На практиці формування правильного, позитивного ставлення до дітей, які не інтонують, відбувається нескладно. Після перших же здивованих поглядів співаючих дітей на того, у кого відверто не вдається співати, я

зазвичай кажу: «А чому ви такі здивовані? Бо в Тараса не так добре виходить, як у вас? А це нормально, адже люди різні. Погляньте один на одного – у Софії біляве волосся, а у Дарини – темне, вас це дивує? Ні, це нормально. А от Софія он яка висока, а Христинка набагато нижча, вас це дивує? Ні. Так само і будова голосових зв'язок різна, адже ви чуєте, що в одних дітей голос тонший, у інших – грубіший. В одних дітей закладено природою, що вони можуть співати одразу чисто, а у інших – голосовим зв'язкам потрібний час, щоб навчитися ними керувати (я не пояснюю таких речей, як розвиток слуху, координації голосу – це не потрібно, головне, щоб діти зрозуміли сутність того, що я хочу до них донести), тож людина не стає кращою чи гіршою від того, що в неї волосся пряме чи кучеряве, так само зі співом: той, хто зміг проспівати чисто мелодію, не є кращим за тих, у кого ще не все вдається. Згодом ви всі навчитесь, тож повинні розуміти, що я буду вас оцінювати за ваші старання, а за чистоту інтонації поки що не буду ні віднімати, ні додавати балів». Після такої бесіди з дітьми керівнику потрібно слідкувати за емоціями, щоб часом мімікою не виявити невдоволення, яке може рефлексивно з'явитися на обличчі через нечисте інтонування. Варто обов'язково хвалити дітей привселюдно за будь-які, навіть найменші, успіхи. Діти бачать ставлення керівника хору до цієї проблеми і також не акцентують на ній увагу. Далі відбувається робота з корекції інтонування згідно з методикою навчання хоровому співу.

У сільських музичних школах зазвичай набагато більша плінність учнів, ніж у міських. Це зумовлюється, як вже зазначалося вище, іншими пріоритетами батьків та ставленням багатьох до занять у музичних школах як до розваги. Учні, стикаючись з першими труднощами в засвоєнні музичного матеріалу, залишають навчання, а батьки не виявляють твердої позиції: не хочеш – не ходи до музичної школи. Діти, як правило, це роблять посеред навчального року, на їхнє місце приходять інші. Виникає така ситуація, що керівник щоразу має зупиняти роботу групи, щоб наздогнати з новими учнями

матеріал, уже засвоєний іншими. Працювати в такому режимі, як хормейстери міських шкіл, сільські вчителі хорового співу просто не можуть. Засвоєння знань, умінь, навичок та репертуару відбувається значно повільніше.

Ще однією особливістю роботи хормейстера з молодшим хором в умовах сільської музичної школи є тісна взаємодія із загальноосвітньою школою. У місті загальноосвітні школи обходяться власними силами в організації різноманітних заходів, а музичні школи працюють у своєму режимі. У селі ж усе навпаки. Музична школа бере активну участь у підготовці музичних номерів для шкільних заходів (Міжнародний жіночий день, свято Першого дзвоника, День вчителя, класні концерти, огляди художньої самодіяльності тощо). Керівнику хору потрібно дуже прискіпливо ставитися до підбору репертуару, він повинен бути доступний дітям за складністю, універсальний за тематикою (до прикладу, пісня про весну буде доречною і на святі 8 Березня, і на огляді художньої самодіяльності) для того, щоб не перевантажити дітей підготовкою до виступів, адже потрібно багато часу для набуття базових навичок правильного дихання під час співу, звукоутворення, дикції, інтонації тощо, але й не позбавити повністю бабусь, дідусів та батьків можливості з утіхою спостерігати, як співає їхня дитина. У селі подібні концерти – одна з дуже небагатьох культурно-масових розваг.

Отже, робота хормейстера з молодшим хором в умовах сільської музичної школи загалом спирається на загальноприйняті методики вокально-хорової роботи з початківцями, але в організації навчально-виховного процесу є особливості, зумовлені укладом життя сільських людей, який впливає на формування їхніх пріоритетів та суспільних цінностей. Досить велика плінність дітей у молодших класах сільської музичної школи значно гальмує роботу керівника хору, тому його завдання – налагодити навчально-виховний процес та дисципліну в хоровому колективі так, щоб поступово, коректно прищепити дітям і їхнім батькам ціннісне ставлення до музики і відповідальність до предмета «Хоровий спів».

Чжан Бо

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу
і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Нагальність і своєчасність дослідження проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики підтверджена сучасними тенденціями в освітніх системах України та Китаю, спрямованими на формування нового типу фахівця, здатного до переобладнання навчального середовища, до оцінювання фактичних педагогічних явищ та співвіднесення їх із загальними нормами, до узгодження змісту і форм компетентного перетворення педагогічних реалій. У даному процесі оцінювання, як інтелектуально-діяльнісний акт, є виміром якості педагогічного процесу, який на думку Н.Вострикової здійснює «переклад простору властивостей в простір показників якості» [2]. У руслі означених вимог система мистецької освіти скеровує свій поступ у продуктивну площину організації фахової підготовки майбутніх учителів музики у комплексній взаємодії мистецьких діяльнісних актів сприймання – розуміння – оцінювання – творення. Уміле спрямування студентів до розуміння оцінювання як інтелектуального сканування перипетій вокально-хорового процесу у руслі розуміння його якісних характеристик, оцінювання якісних перетворень загального хорового та особистісного змісту є стартом для перетворення особистісних спрямувань студентів у площину продуктивного перетворення показників якості вокально-хорової роботи.

Детальний аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати основні психологічні механізми оцінювально-інтелектуальних процесів, висвітленню

особливостей яких і присвячена дана стаття. Так, згідно А.Адлера, Г.Олпорта, Б.Скіннера, К.Хорні та інших учених, психологічні механізми оцінювання знаходять свої витoki у теорії критичного мислення, які проявляються через виокремлення змісту структурних елементів предмету оцінювання, уособлення його змісту з індивідуальною сутністю, логікою відповідності, співставленнями, аналізу, синтезу, деталізацією, прогнозами, прийняттями рішень тощо [7]. Натомість, Г.Костюк, Л.Виготський, О.Тихомиров, М.Ярошевський, природу психології оцінювання вбачають у творчому освоєнні особистістю дійсності, що сприяє активізації нових мисленнєвих форм – творчо-пізнавальних. Визнаючи оцінювальне мислення як розвинену складову інтелектуально-творчого процесу, вчені зазначають, що оцінка відображає суб'єктивні відносини особистості до конкретних ситуацій, умов у широкому аспекті пізнання [3; 5; 7]. Занурюючись у специфіку оцінювальних процесів, Е.Вольф, Дж. Дьюї, Д.Халперн, С.Заїр-Бек та інші вчені визначають оцінювання як механізм послідовних інтелектуальних дій, спрямованих на порівняння проміжних, поточних характеристик будь-якого дії, перебігу будь-якого процесу відповідно заявлених результативно-цільових характеристик, а, також, з метою з'ясування їх невідповідності прийнятим фактами, нормам або цінностям з подальшою корекцією власної дії [1, 4].

Саме аспект критичності як провідний в оцінювальних актах в умовах творчого процесу, виокремлюють психологи Б.Беспалов, Л.Божович, П.Флоренський та ін., як можливість варіативно і комплексно оцінювати різні аспекти творчої діяльності. Даний вектор уможливорює можливість охарактеризувати ряд специфічних ознак оцінювальної позиції в умовах творчого процесу, а саме: наявність позитивної Я-концепції; усвідомлення реалій для виявлення проблем, спрямованість на пошук шляхів їх конструктивного подолання, оцінювання перспектив їх оптимального вирішення, наявність мотивації досягнення успіху; оцінювання як механізм

самовдосконалення себе і оточення, продуктивний процес управління і самоуправління у досягненні зразку-ідеалу; оцінювання перспектив тощо.

Поряд із тим, логічною вбачається позиція Н.Аха, К.Дункера. К.Ясперса та інших всесвітньовідомих психологів про творення особистістю самої себе в оцінюванні дійсності на «свідомих і несвідомих рівнях» (К.Дункер) [7, 141], як пошук відповідності, як акт встановлення відносин як «робота «Я», підпорядкована конкретному завданню з його властивостями і відносинами» (Н.Ах) [7, 249], як конструювання середовища за власним баченням, оперування інформаційними ланами на рівні чуттєвого оцінювання, а, також, дослідницько-аналітичної інтелектуальної діяльності, яка включає в себе дії з прийому, аналізу, синтезу, трансформації, екстраполяції, трансферу інформації про об'єкти середовища, завдання, процесу тощо.

Отже, зважаючи на різноманітність визначень, можна зробити припущення про те, що оцінювальне мислення також можливо віднести до психології рефлексивних актів, спрямованих на оцінку результатів і процесу інтелектуально-творчої діяльності через рефлексію; оцінювання відповідності припущень, висновків; усвідомленого контролю за ходом творчої діяльності, квінтесенцією яких є співвіднесення оцінювального матеріалу з еталоном. Результатом даної діяльності є продуктивне освоєння масиву діяльності, отримання нового знання, способів діяльності, формування високого рівня оцінювальної культури. Варто зазначити, що психологічна наука розглядає рефлексію як акт самооцінки, як акт критичного аналізу відповідності власного «Я» і конкретній ситуації і конкретній дії, що виявляється в самоконтролі, адекватному самооцінюванні колективних і власних результатів.

Розкриваючи психологічний аспект формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, варто наголосити, що поняття «художність» вчені А.Моль, Р.Морріс, П.Рікер, М.Хайдеггер та інші визначають як аксіологічну категорію, обумовлену загальноестетичними

нормами. Зокрема, М.Хайдеггер, вважає, що проблематизація категорії «художність» пов'язана і зі змінами форми художніх творів у рамках прийому морфінгу, як способу перетворення «одного об'єкта в інший шляхом його поступової безперервної трансформації» [8]. Повністю погоджуючись із даною позицією, вважаємо необхідним додати, що художність є комплексом творчих і професійних якостей, які скеровують творчу особистість до оцінювання художньої відповідності результатів творчої діяльності. Неабиякого значення у даному процесі відіграють механізми естетичного оцінювання, перетворення, інтерпретації умов і мистецьких об'єктів для «перекладу простору властивостей в простір показників якості» (Н.Вострикова) [2], передумовою здійснення яких є особистісна установка на досягнення показників ціннісних еталонів за критеріями оригінальності, почуттям міри, художнього смаку тощо. Варто зазначити, що в основі оцінювальних процесів вчені виокремлюють інтелектуальні вміння, навички, здібності, а, також, навички рефлексивного моніторингу і оцінювання, дослідницькі вміння з виявлення недоліків та їх першопричин; творчі вміння щодо оцінювання можливості перетворень виявлених неузгодженостей з урахуванням власних ціннісних еталонів; вміння оцінювати коректність, міру смаку, міру художньої відповідності отриманих результатів оцінювання; вміння і навички діалогового спілкування, комунікативної взаємодії.

Представлений вище аналіз наукової літератури дозволяє змоделювати алгоритм оцінювальних процесів – від фіксації, визначення якості, через порівняння і з'ясування відповідності еталонам, до модифікації та оцінювання перспектив їх результативного втілення. Деталізація даного процесу виявляється у послідовності проведення інтелектуальних операцій оцінювання особистістю, які О.Матвієвською [6] представлені як алгоритм оцінювальної дії. Авторська модифікація якого, згідно специфіки вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики, полягає у наступному: фіксація оцінюваного об'єкта; створення композиції властивостей об'єкта;

виокремлення оцінювальних показників, їх порівняння з конкретним еталоном; оцінювання перспектив перетворення об'єкта, надання їм якісних показників; рефлексія можливості діяльнісного перетворення об'єкта; оцінювання ресурсів для даного перетворення; оцінювання перспективної результативності даного перетворення об'єкта вокально-хорової роботи.

Таким чином, окреслені психологічні особливості художнього оцінювання щільно вкладаються у структуру формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи на факультетах мистецтв педагогічних університетів і складають методологічний базис дослідження шляхів формування визначеного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
2. Вострикова Н.М. *Критическое мышление как психологопедагогический феномен в условиях компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования*. 2012. - №4. - С. 250
3. Выготский Л.С. *Психология искусства* / [Сост., авт. послесл., с. 293-323, М.Г. Ярошевский]; под ред. М.Г. Ярошевского; [Подгот. текста и коммент. В.В. Умрихина]. - М.: Педагогика, 1987. - 341, [4] с. : ил. с. 64].
4. Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя* / С. Заир-Бек, И. Муштавинская. - М.: Просвещение, 2004. - 175 с.
5. Костюк Г.С. *Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ. – 1979. – С. 19-32
6. Матвиевская, Е.Г. *Оценочные технологии в контексте гуманитарного подхода [Текст] / Е.Г. Матвиевская // Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании : материалы V всерос. науч.-практ. конф. – Тамбов : Изд-во Першина Р.В., 2008. – С. 30–33.*
7. Тихомиров О.К. *Творчество как неалгоритмический процесс / О.К. Тихомиров // Вестник Моск. ун-та Сер.14. Психология. – 2003. - № 2. – С. 66-72.*
8. Хайдеггер М. *Исток художественного творения // Зарубежная эстетика и теория*. – М.: – 1987. – С.264-312.

Чжан Таньлінь

аспірант Національного педагогічного університету імені

М.П.Драгоманова

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ НАВЧАННІ

Сучасні соціально-економічні перетворення, модернізація системи вітчизняної освіти спричинили зміни в сфері педагогічної освіти. Суть новацій, що відбуваються в педагогічній науці, може бути визначеном як перехід від традиційних форм освіти до інноваційних, спрямовано на оснащення майбутнього фахівця технологіями самоосвіти, що дозволяють здійснювати безперервний професійний та особистісний розвиток. Вимоги до рівня освіти педагога-музиканта достатньо високі: майбутній фахівець має мати певну суму знань, умінь, володіти синтезом загальнокультурних, професійних і спеціальних компетенцій, здійснювати професійну самоосвіту, проектувати подальший освітній маршрут і професійну кар'єру.

Високі вимоги пояснюються тим, що сучасний учитель музики є носієм музичної освіти і культури, тому має безперервно працювати над підвищенням загальної та професійної культури особистості, розкривати її інтелектуальний, емоційний і творчий потенціал. Однак, поряд з цим, сучасні умови у вищій школі характеризуються істотним скороченням індивідуальних годин, відведених на підготовку майбутнього фахівця, що веде до небезпечної тенденції зниження професійного рівня. Крім того, як показує практика в закладах вищої освіти (ЗВО), формування культури самоосвіти майбутнього вчителя музики здійснюється стихійно, без системної організації.

В основі самоосвітньої діяльності педагога-музиканта – **мотивація** до постійного самовдосконалення, спрямованість на оволодіння необхідними

самоосвітніми знаннями, уміннями, здатностями, що розвиваються у процесі опанування фаховими компетентностями. Учитель, який відчуває потребу у творчості, буде вмотивованим до педагогічної діяльності, прагнучим оволодіти педагогічними дослідницькими цілями, методами, прийомами самоосвіти.

У процесі модернізації професійної мистецької освіти підвищуються вимоги і щодо самоосвітніх умінь учителя музичного мистецтва, який має постійно здобувати й узагальнювати нові знання, засвоювати інноваційні технології навчання. Важливою складовою організації самоосвіти є індивідуальний дослідницький інтерес педагога-музиканта до професійних труднощів, які стали для нього проблемними та викликали внутрішнє напруження, змусили розмірковувати та діяти творчо, по-новому. Адже в основі самоосвіти як руху пізнання людиною себе, поступу розвитку особистості є людське начало – прагнення до егоцентричного інтелектуального та духовного самовираження [2].

Отже, не лише суспільні умови спричиняють самоосвітню діяльність – вона також вносить елементи новаторських змін у професійне освітнє середовище, оскільки зорієнтована на формування готовності індивіда до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчого потенціалу, застосування різноманітних форм мислення, прояву здатності до співробітництва з іншими людьми. Інноваційність самоосвіти відображається у відкритості до майбутнього, передбаченні особистісного професійного розвитку на основі переоцінки цінностей, налаштування до конструктивних дій у нових ситуаціях.

Проблеми розвитку і вдосконалення музично-педагогічного самоосвіти з урахуванням специфіки художньої дидактики розглядалися Е. Абдуллінім, К.Абульхановою-Славською, М. Кіфером, Ж. Кармазіною, Г.Сабіровою, Л. Школяр та ін.; в дослідженнях А. Буреніної, Г. Батиршін, Є. Горбунової, О. Дедюхіна, Н.Єгорової, Н.Рибакової пропонуються шляхи вирішення

проблем процесу творчої самореалізації майбутнього педагога-музиканта; питання формування професійної культури вчителя музики висвітлюються в працях Ю. Алієва, О. Грибкової. Питання специфіки та різні аспекти вокально-хорового навчання майбутнього вчителя музики розглянуто в дослідженнях українських вчених (В. Антонюк, Л. Василенко, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, А. Саркісян, Ю. Юцевич та ін.), а також молодих китайських вчених (Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Цю Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін.). Вчені розглядають музично-педагогічну як самостійну цілеспрямовану пізнавальну діяльність педагога-музиканта (студента-музиканта) в області педагогіки і музики на основі сформованих мотивів і добровільних спонукань, що сприяє розвитку особистості та здійснюється в робочий (навчальний) і вільний (позанавчальний) час.

Самоосвіта педагога-музиканта уявляється у вигляді п'яти її складових: загальноосвітньої, психолого-педагогічної, методичної, музичної та спеціальної. Під спеціальною самоосвітою розуміється вокально-хорове навчання, яке займає у фаховій підготовці майбутнього педагога-музиканта особливе місце, оскільки інтегрує з усіма дисциплінами педагогічного та музичного циклів.

Отже, результатом вивчення науково - педагогічної літератури, порівняльного аналізу різних наукових напрямків і визначень основних і пов'язаних понять, розгляду структури, функцій і джерел музично-педагогічного самоосвіти педагога-музиканта стало наступне визначення культури самоосвіти. Культура самоосвіти педагога-музиканта – це феномен системи відносин фахової освіти і особистості педагога-музиканта, що передбачає високий рівень наукової організації розумової і творчої праці, що досягається за допомогою музично-педагогічної самоосвіти. Культура

самоосвіти педагога-музиканта є провідним показником фахової компетентності педагога - музиканта, самоосвіта – умовою і способом її формування.

Незважаючи на те, що проблема самоосвіти особистості знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки, необхідні дослідження, що пропонують розробку нових технологій і шляхів ефективної професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, заснованих на самоосвітній діяльності. Одним з них, на наш погляд, може бути розробка технології формування культури самоосвіти майбутнього педагога-музиканта засобами вокально-хорових дисциплін та умов її реалізації в системі вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухлова Н. *Навчаємось вчитися : діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. Бухлова. – К. : Шкільний світ ; вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.*

2. Вишпінська Я. *Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя музики / Я. Вишпінська // Вісник Львівського ун-ту. – Львів, 2012. – Вип. 28. – (Серія "Педагогіка"). – С. 43–53.*

3. Ксьонзенко М. *Самовиховання вчителя як невід'ємна частина його професійного самовдосконалення / М. Ксьонзенко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1(8). – С. 84–87.*

4. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. Зязюна. – К. : Vіno, 2000. – 636 с.*

О.І. Ялчин (Іщенко)

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу
і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ЕВОЛЮЦІЙНО-ІСТОРИЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦТВОЗНАВЧІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

Основні положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» накладають велику відповідальність на вищі навчальні заклади, які повинні забезпечити державу фахівцями високого рівня професійної підготовки. У попередньо розробленій програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» також окреслюється необхідність оптимізації процесу навчання з метою формування педагога-фахівця високого рівня освіченості та професійної культури.

У контексті досягнення означеної мети в галузі музично-педагогічної освіти лежить велика суспільна відповідальність формування і розвитку художньо-естетичної культури, духовності і гуманізму підрастаючого покоління. Освітньо-реформаційні процеси, що відбуваються зараз в українському суспільстві стають вагомими аргументами для оптимізації та оновлення змісту музично-педагогічної освіти і вимагають внесення ґрунтовних змін та коректив в організацію фахового навчання студентів з метою формування не тільки їх фахової компетентності та професійної майстерності, а й музично-виконавської майстерності.

Важливо зазначити, що особливою умовою формування фахової компетентності та професійної майстерності є розвиток музично-виконавської майстерності студентів, оскільки для майбутніх викладачів є вельми важливим набуття досвіду музичного виконавства, адже формування комплексу фахових

компетентностей, розкриття та розвиток професійної майстерності реалізується виключно у практичній музично-виконавській діяльності.

Аналіз наукової літератури з мистецтвознавства засвідчує, що питанням музичного виконавства приділяється велика увага, втілена в роботах науковців, які працюють у галузі музичної педагогіки та виконавства, серед яких: А.Авдієвський, А.Болгарський, Л.Гусейнова, Л.Дерев'янка, А.Зайцева, Н.Згурська, А.Козир, В.Крицький, Г.Нейгауз, П.Ніколаєнко, О.Теплова, В.Федоришин, Н.Швець. Актуальними для сьогодення є творчі ідеї Г.Нейгауза щодо музичного виконавства в контексті сучасних потреб музичної науки та музичної освіти. Одну зі своїх головних ідей Г. Нейгауз сформулював так: «Кожний справжній художник, музикант, піаніст, як тільки він стає педагогом, повинен бути передусім учителем музики» [6; 26,193–194]. Г.Нейгауз наголошував, що виконавство розкриває пізнання закономірностей мистецтва, уміння втілювати це в яскравих художніх образах, що у свою чергу є підґрунтям досягнення справжньої майстерності та натхнення [5;64].

В.Федоришин стверджує, що виконавська діяльність виступає у якості особливої художньої, естетичної цінності. У продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є само по собі творчість [7]. Розглядаючи музичне виконавство як унікальний вид художньої творчості, науковці відмічають, що музичний твір створюється композитором і незвучений твір у звукообразній формі існує лише в уяві композитора. Суспільна природа музичного мистецтва вимагає доповнення композиторської творчості виконавською. Разом з тим художнє виконання – не відтворення, репродукування записаного тексту. Б.Асаф'єв називав виконавство «провідником композиторства у середовище слухачів». Виконавство, говорив він, - це «мистецтво інтонування» [1;90].

Продовживши думку Б.Асаф'єва, Г. Коган зазначає: «Завдання виконавця – не виконання знаків, а відтворення переживань, що народили в душі

композитора ті звуки, слабкою згадкою про які слугують названі знаки». Аби відродити до життя музичного твору у всій повноті, а не тільки його «скелет», виконавець повинен вміти читати не тільки ноти, а і, як говорять музиканти, «між нотами», тобто уточнювати і відтворювати у своєму виконанні те, що в них не вистачає [3;32]. Творчий процес відтворення задуму композитора найчастіше розглядають у двох аспектах: репетиційна робота та концертне виконання. Оскільки репетиційна робота є тривалим періодом роботи музиканта-виконавця, ми вважаємо, що доречно буде розглядати такі її етапи: загальне ознайомлення з музичним твором; безпосереднє розучування;

Важливо наголосити на тому, що виразні засоби техніки сучасного виконавця, які сформувалися на багатоманітному репертуарі світової класики, зазнали суттєвого оновлення. Адже композитори як представники світогляду, художньо-естетичних смаків і почуттів своїх сучасників, як учасники історичних подій, завжди знаходилися під впливом суспільних сфер – релігії, політики, економіки тощо. Музичне виконавство особливе і виняткове явище культури, яке формувалось і розвивалось як специфічний вид людської діяльності. Задля того, щоб дати точне визначення поняттю «виконавство» ми звертаємося до історії виникнення виконавства.

Виконавський досвід та майстерність музикантів Стародавнього світу стали основою музичної культури наступних епох і поколінь. У становленні музичного виконавства Середньовіччя важливу роль зіграли два напрями. Перший напрям – це церковна музика (кантори, процент ори, магістри), а другий – народне музичне виконавство (ваганти, потішники, скоморохи). У вокальному виконавстві сформувалася ціла плеяда мандрівних музикантів (рапсоди-барди, трувери, трубадури, поети-співаки, менестрелі).

В епоху Відродження переважали вокальні виступи, тому що мистецтво співу в ті часи було більш популярним, ніж музичне інструментальне виконання. Свята були відмінною рисою того часу. Під час вуличних ходів

музиканти декламували балади, виконували мадригали, грали драматичні вистави. Проте, сама велична і складна музика створювалася для церкви. В період доби Ренесансу музичне виконавство формується як самостійний вид мистецтва. У XVII – XVIII століттях розвиток виконавства пов'язаний з появою нових музичних форм, а саме: сонатної форми, класичної клавірної сюїти, інструментального концерту, п'єси-мініатюри (Ф.Куперен, Ж.Рамо та ін.). У цей період з'являються визначні віртуози-виконавці: Жак Шамбоньєр, Арканджело Кореллі, Домініко Скарлатті, Георг Фрідріх Гендель, Йоган Себастьян Бах. У період XVIII – XIX ст. у сфері фортепіанного виконавства виникла ціла плеяда видатних піаністів-виконавців: Карл Черні, Муціо Клементі, Іоган Непомук Гуммель. Творчі досягнення віденських класиків також позитивно вплинули на подальший розвиток виконавства.

Яскравим періодом в історії музичного виконавства є доба романтизму з її видатними представниками: Ф.Шопеном, Ф.Лістом, Р.Вагнером, Й.Брамсом. Як описує виконавство у цей період відомий музикознавець І.М.Ямпольський: «Акторське перевтілювання, виразний жест – важливі елементи романтичного виконавства. На публіку впливає віртуозний розмах гри, сміливий політ фантазії, барвиста гама емоційних відтінків» [4].

На початку XIX ст. виконавство остаточно виділяється в самостійний вид мистецтва. Творець змінюється на виконавця-інтерпретатора. Можна виділити таких відомих виконавців-інтерпретаторів того часу, як Ф.Ліст, Г.Берліоз, Р.Вагнер. XX ст. внесло великі зміни в розвиток музичного мистецтва, з часом закріплюється більша значимість виконавця, яка характеризувалась з розкриттям креативного «я» виконавця. Визначними виконавцями XX ст. були Л.Власенко, Е.Гілельс, В.Клайберн, В.Мерджанов, С.Ріхтер та ін. [2;91]. Українське виконавське мистецтво прославили Т.Абаєва, Я.Боженко, В.Бойков, О.Бугаєвський, Л.Гінзбург, О.Гринюк, М.Крушельницька, А.Лисенко, О.Снегірьов, Л.Цвірко та ін. Проведений ретроспективний аналіз

науково-теоретичної літератури з проблематики музичного виконавства дозволив констатувати, що, історично сформувавшись, музичне виконавство володіє ознаками і властивостями, які характеризують його як самостійне явище музичного мистецтва. Ми можемо виділити наступні характерні його ознаки: музичне виконавство - це предмет соціальних потреб та інтересів; музичному виконавству властиві засоби і способи самореалізації; музичне виконавство має власну історію становлення та розвитку.

Отже, враховуючи проаналізовані міркування та думки дослідників, можна окреслити *музичне виконавство* як самостійну сферу музичної культури, в якій відбувається матеріалізація музичних творів, відтворення і передача слухачам їх художнього змісту. Музичне виконавство забезпечує реальне буття музики в усіх її видах, стилістичних і жанрових характеристиках, втілює запропоноване музикантом-виконавцем бачення змісту музичного твору, що базується на авторському задумі, і автоматично включає його у творчий процес, який розпочав композитор. У цьому процесі постає питання рівноваги між оновленою інтерпретацією змісту виконавцем та рівнем відповідності виконання до оригіналу. Таким чином, інтерпретація є необхідною складовою частиною не лише виконання, але й всього процесу музичної творчості, і згодом сприйняття музики також.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. *Музыкальная форма как процесс, книга 2* / Б. В. Асаф'єв. - Л. : Музыка, 1971. - 376 с.
2. *Довідник виконавця-інструменталіста. Навчальний посібник* / Укл.: Гусейнова Л.В. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 91 с.
3. Коган Г. *Парадоксы об исполнительстве. / Избранные статьи. Выпуск 3.* - М. : Сов. композитор, 1985. - 180 с.
4. *Кто писал о музыке.* — М., 1971—1979 (совместно с Г.Б. Бернандтом).
5. *Мастера сов. пианистической школы.* М.: Знание, 1977 – 64 с.
6. *Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры (Записки педагога)* / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1967. – Изд. 3-е. – 311 с.
7. Федоришин В.І. *Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування . Дис.. канд. пед. наук:13.00.02.* – Київ, 2005.

Янсь Інши

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу

і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

НПУ імені М.П. Драгоманова

ДО ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Пошук інноваційних підходів до процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики визначили мету статті, яка реалізується у низці завдань, а саме: виявлення значущості інноваційних підходів у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя музики; виявлення інноваційної ролі вокально-виконавського спрямування фахової підготовки майбутніх учителів музики; визначення інноваційних методів удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Культурно-освітні процеси ХХІ століття спрямовані на глобалізацію, що відображає формування єдиного інформаційного простору в сучасному світі, модернізацію системи професійної освіти й наукових знань у загальному контексті євроінтеграції, які підтримуються Болонською декларацією.

Україна приєдналась до Болонського процесу, як і більшість країн Світу, та як і вся нова освітня система, прагне до культурно-освітньої співпраці, взаємообміну, впровадженню кращих педагогічних доктрин та освітніх парадигм у освітній процес, продуціюванню національних культурних надбань у світовий освітньо-культурний простір тощо. Подібними завданнями опікуються й китайські колеги-педагоги, політики та культурні діячі, зокрема таким прикладом є активізація програми-діалогу «Схід – Захід» (Китай), про що засвідчують і сучасні нормативні документи, які стосуються розвитку системи освіти в Україні («Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти й науки України»), та КНР («Стратегія

розвитку освіти в Китаї у ХХІ ст.», «Реформи розвитку базової освіти в КНР», «Декларація про міжнародний порядок у ХХІ ст.», «Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» та ін.).

Завдяки активізації міжкультурної, освітньої, творчої співпраці України та КНР, в останні десятиліття, значно посилюється інтерес китайської молоді до здобуття музично-педагогічної освіти в Україні з метою вивчення національної культури, набуття педагогічного досвіду та використання набутих знань в умовах подальшого творення оновленого освітнього середовища своєї країни.

Українські та китайські традиції відмінні, традиційна східна ментальність стрімко входить в освітній простір України, тому цілком органічною є практичний взаємо-обмін у зв'язку з привнесенням у інший ментальний простір культурних досягнень свого народу китайськими студентами у роки навчання у системі вищої освіти в Україні. Інтеграційні процеси настільки очевидні, що потребують вироблення певних вимог до підготовки майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю, що передбачають як фахове, так і особистісне зростання, зокрема у процесі вокального розвитку студентів музично-педагогічних факультетів, результатом якої повинен стати високий рівень сформованості їх педагогічної та виконавської підготовки.

У теоретико-методологічних дослідженнях різних галузей наук феномен «культура» отримав широко-аспектне висвітлення, зокрема у працях з філософії (В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Шинкарук, Ван Мен, Ду Веймін, Фен Юлань, Лінь Юйтан, Лінь Яньмей, Лянь Шумін та ін.), психології (Л.Бурлачук, М.Боришевський, В.Войтко, О. Леонтєв, О. Кульчицький, Г.Костюк, М.Ланге, О.Потебня, Шен Їчжень, Ян Чженьнін, Ши Цзяньнун та ін.), педагогіки (М.Драгоманов, О.Духнович, Г.Ващенко, О.Рудницька, Чжон Гун та ін.), мистецтвознавства (С. Безклубенко, П. Круль, В. Шультіна) та ін.

Останнім часом посилилась наукова увага звернена до проблема формування виконавської культури студентів музично-педагогічного напрямку фахової підготовки: у площині вокального виконавства (Т. Жигінас, Є.Проворова, Т.Ткаченко, Ван Цзяньшу, Вей Лімін, Пан На та ін.); сценічного (концертного) виконавства (Ген Цзінхен, Ю.Пономарьов та ін.). У контексті формування вокально-виконавської культури є ґрунтовні дослідження з розвитку національної вокально-виконавської школи (В. Антонюк, М. Гнидь, В.Шульгіна, та ін.). Однак, проблема вокально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів в умовах взаємопроникнення національних українських та китайських музичних культур, з урахуванням особливостей музичного сприйняття та виконавської інтерпретації музики України та Китаю, ще не достатньо досліджена, проте деякі наукові роботи, що з'явилися останнім часом підтверджують потребу сучасних студентів у фаховому вдосконаленні, саме за рахунок вокально-виконавської, інструментально-виконавської підготовленості до реальної практики у сучасній школі (Вей Лімін, Ван Цзяньшу, Чжу Цзюньцяо та ін.).

Вокальне виконавство педагога-музиканта виступає новою, унікальною сферою діяльності, що передбачає засвоєння широкого спектру педагогічних, методичних, художніх, естетичних, культурологічних знань. Окрім того, вокальне виконавство це оволодіння цілим комплексом додаткових художньо-інтерпретаційних, вокально-технічних та сценічно-виконавських умінь та навичок.

Оновлення системи музично-педагогічної освіти вимагає від учителя музики додаткового просвітительського включення (Т. Жигінас, Лю Мянні та ін.), яке передбачає ретрансляцію й вокальних творів та відповідно, високий професійно-виконавський рівень підготовленості фахівців, здатних до педагогічної та творчо-виконавської діяльності, зокрема до контакту зі слухацькою аудиторією мовою вокального виконавства, новим культурно-педагогічним явищем – модернізації педагогічного процесу в сучасній школі.

На жаль, сучасні студенти педагогічних університетів навчаються за старими програмами у яких не введено дисциплін за обраною проблематикою (просвітницька, виконавська діяльність майбутнього вчителя музики), натомість вкрай важливими є оновлення старих навчальних планів та програм з урахуванням новітніх тенденцій, які впродовж останнього десятиліття виходять на сфери, про які говорять, які визнають актуальними, які потребують сучасні студенти, проте бачимо опір прогресивним течіям з боку адміністрації, яка не бажає змінювати «траєкторію». На сьогодні, вочевидь, домінує «традиційна методика», а просвітницький та виконавський аспекти, при всій очевидній актуальності, нівелюються, натомість потреба суспільства в педагогах-музикантах здатних до виконавської та просвітницької діяльності у шкільному середовищі, актуальна.

Проблема формування виконавської культури майбутнього вчителя музики вкладається у спектр дослідницьких напрямків за такими траєкторіями: сучасні філософські концепції культури, діалогу культур, культурної діяльності (В.Андрущенко, М.Бахтін, В.Біблер, І.Зязюн, М.Каган та ін.); педагогічні ідеї щодо оптимізації шляхів підготовки майбутніх учителів в умовах вищої школи (Н.Бібік, В.Бех, В.Бондар, Т.Жигінас, О.Савченко, О.Овчарук, О.Пометун, С.Сисоєва, Г.Сухобська та ін.); концептуальні положення культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, інтегративного, творчо-діяльнісного, компетентнісного підходів щодо формування особистості майбутнього педагога-музиканта; теорії особистісно орієнтованого і полісуб'єктного навчання; фундаментальні праці вчених різних галузей наук про роль мистецтва як засобу творення особистості та її духовного збагачення (Б.Асаф'єв, Ю.Борев, Л.Виготський, Г.Меднікова, Є.Назайкінський, О.Олексюк, Е.Кучменко, О.Реброва, О.Шевнюк, О.Хижна, Ху Ши та ін.).

Для осмислення особливостей виконавської культури музикантів України ми, перш за все, повинні дослідити музично-педагогічні ідеї

визначних постатей вокалістів-виконавців (XX-XXI ст.), які продовжили свою натхненну творчу працю у якості педагогів провідних музичних закладів України, зокрема, Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського.

У власному «есе» з нагоди святкування Ювілею Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського, Л.Г. Антонюк, відомий науковець, доктор культурології, заслужена артистка України, педагог-вокаліст, співачка, завідувача кафедрою камерного співу (НМАУ ім. П.І. Чайковського), виокремила цілу плеяду педагогів-вокалістів, прекрасних виконавців, які започаткували у консерваторії власні методичні школи, проведено вдалі аналогії та паралелі, виведені дослідницею, проведено низку вдалих комбінацій за якими можна виявити які викладачі й у який час привнесли в Українську Скарбницю як власні виконавські здобутки так і їх видатні учні, які згодом ставши відомими виконавцями пронесли ідеї своїх шанованих учителів, і вже навіть не третє а четверте та п'яте покоління, від початку існування цього ушлавленого навчального закладу, торує шлях не тільки в українській культурі, але і в українській освіті – і це Гордість київської консерваторії – на сьогодні – Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського.

На думку педагога-вокаліста, Т.Жигінас, випускниці київської консерваторії, для переважної більшості студентів, які упродовж багатьох років навчались у класі «Постановки голосу» на музично-педагогічному факультеті імені Анатолія Авдієвського, спів – життєдайна енергія, викристалізована століттями духовна складова культури суспільства, народу, спільноти, роду, людини, віддзеркалення набутого досвіду, джерело осягнення смислового поля у межах якого задається траєкторія особистого розвитку кожного, хто прагне розвиватися у творчості, через творчість, має наміри піднятися Духом над власним буттям, досягти досконалості та прогресивно

пройти по дорозі життя, власною творчістю привносити у світ своєї присутності, Гармонію [1].

Необхідно активно використати досвід випускників музичної академії, які на сьогодні увійшли до викладацького складу музично-педагогічних факультетів, мають виконавський та багатий методико-педагогічний рівень, цілком готові до роботи у інноваційному напрямку з підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики. Покладаючись на палке бажання сучасного студентства (як вітчизняного складу так і студентів-іноземців) використавши їх внутрішні потреби у вокально-виконавському самовдосконаленні необхідно забезпечити якість їх підготовки у відповідності до внутрішньої мотивації.

Ми вважаємо подібне злиття педагогічного та виконавського аспектів цілком інноваційним. На жаль об'єми публікації не дозволяють ширшого й глибшого аналізу для повного розкриття даної проблеми, проте вочевидь, актуальність піднятого питання потребує більш детального розгляду висвітлених у статті аспектів за даною проблематикою.

На думку вітчизняної дослідниці Ж.Сироткіної, значущість інноваційних підходів у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя музики на сьогодні, цілком очевидна. Багата педагогічна практика сповнена інновацією, проте практика не описана й не переведена у методичку, нетривала, потребує аналізу, врахування сучасних тенденцій освіти, багатофункціональності педагогіки та мистецтва, багатоконпонентності музично-педагогічної діяльності. Дослідниця пропонує систему інноваційних форм і методів, спрямованих на удосконалення формування професійних умінь майбутнього вчителя музики з використанням взаємодії різних видів мистецтва.

Зазвичай, педагогічна інновація розглядається як особливу форму педагогічної діяльності і нового мислення. Тільки завдяки зміні системного мислення можна вийти на нові вершини нововведень в освітньому просторі.

Сам процес створення, упровадження і поширення нового в освіті – інноваційний процес у сукупності певних дій, спрямованих на оновлення, на видозміну вектору розвитку, модифікацію мети, оновлення змісту, такої організації навчального процесу якого раніше не було, віднаходження таких форм і методів навчання та виховання, які були б корисними для фахівця, що буде працювати у постійно-змінних суспільних умовах тощо [4]. Адже, педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійного оновлення згідно тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності. Особливу значущість має ця здатність за теперішньої постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення [2, с. 127]. Тому, для підготовки студентів до професійної діяльності в майбутньому й використовуються інноваційні методи навчання. Ці методи включають активні та інтерактивні форми й методи, що застосовуються у навчанні.

Активні пошуки інновацій, передбачають діяльнісну позицію студента й викладача до усіх учасників освітнього процесу. Інтерактивні методи сприяють якісному засвоєнню нового матеріалу, до яких дослідницею віднесено: вправи, що носять творчий характер; групові завдання; освітні, рольові, ділові ігри, імітація; заняття-екскурсії; заняття-зустрічі з творчими людьми і фахівцями; заняття, спрямовані на творчий розвиток; заняття-вистави; створення фільмів, випуск газет; використання відеоматеріалів, інтернету, наочності; рішення складних питань і проблем за допомогою методів «дерево рішень», «мозковий штурм» тощо. Проблема впровадження інноваційних технологій особливого значення набуває відносно майбутнього вчителя музики, майбутня професійна діяльність якого має відбуватися безпосередньо у своєрідному інформаційно-мистецькому середовищі, яке характеризується складністю і багатоаспектністю.

Подібну думку висловлює Г.Падалка, яка вважає за доцільне в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики зважати на принцип наближення змісту художньої діяльності студентів до специфіки їх майбутньої професії, віддавати перевагу тим засобам художнього впливу, які найбільшою мірою сприяють розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії, комунікабельності [3, с. 59].

Урахування багатофункціональності діяльності майбутнього вчителя музики дає підстави активно використовувати взаємодію різних видів мистецтва яка виступає інноваційним фактором, щодо процесу фахового вдосконалення. Основні методи доцільно доповнювати специфічними прийомами: роздуми про музику (картину, танець тощо); «забігання вперед і повернення до вивченого» (Д.Кабалевський); «перспективи і ретроспективи в процесі навчання»; «музичні (мистецькі) узагальнення», «емоційна драматургія» (Е.Абдуллін), «створення художнього контрасту» (Л.Горюнова), «створення художньо-образних колекцій» (Г.Падалка), «пере інтонування» (М.Красильникова) та ін. У межах спецкурсу «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»» пропонується система інноваційних форм і методів: моделювання ситуацій; музичні вистави (Л.Паньків); виступи з лекціями-концертами (Т.Жигінас); лабораторні заняття на базі школи (Т. Бодрова); розв'язання педагогічних задач; прогнозування результатів педагогічно-мистецької діяльності (А.Козир); імпровізація «фізичних дій»; варіативність вражень і почуттів; метод композиції кольорів (А. Тельчаров); міжпочуттєвих асоціацій; порівняння конкретних образів і абстрактно-фантастичних персоніфікацій тощо.

Отже, фахова підготовка майбутнього вчителя музики повинна відповідати певному рівню сформованості професійних умінь, характеризує здатність фахівця до педагогічно-мистецької діяльності, що визначається обсягом та змістом загально-інтелектуальних, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, сформованістю відповідних навичок та

можливістю їхнього свідомого творчого використання у мінливих умовах навчально-виховного процесу.

Інноваційність підготовки майбутнього вчителя музики у якості вокаліста-виконавця, здатного до використання своїх творчих можливостей у подальшій професійній самореалізації, цілком очевидна та виступає бажаною фаховою якістю, особливо в оновлених умовах побутування професії вчителя музики. Ми свідомі, що таке завдання потребує встановлення відповідності з окремими дисциплінами, добору змісту дисциплін, розроблення системи контролю за їх формуванням, змін у процесі навчання, розробки спеціальних інноваційних організаційно-методичних технологій за допомогою яких відбуватиметься процес підготовки студентів у аспекті інноваційного спрямування на новітні форми, методи, засоби роботи з підростаючим поколінням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жигінас Т.В. *Спрямування творчих засад виконавства на актуалізацію національних чинників мистецтва музики* / Т. В. Жигінас // *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року* / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – с. 32-34
2. Мазоха Д.С., Н.І. Опанасенко Н.І. *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 231 с.
3. Падалка Г.М. *Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування* // *Вища і середня педагогічна освіта: Республ. наук.- метод. збірник.* – К., 1991. – Вип. 15. – С. 56-62. *ЖУРНАЛ НАУКОВИЙ ОГЛЯД № 5 (26), 2016 8*
4. Сироткіна Ж.Є. *Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ ІДГУ – К, 2006. – 196 с.*

В.В. Веклич
аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стрімкі зміни в інформаційній сфері діяльності людства надають підґрунтя для створення сучасних методів пошуку, зберігання, опрацювання, подання та передавання інформації. Такі події не оминають процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, тож зосередженість на інформаційних засобах навчання є питанням своєчасним та необхідним для формування фахової компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Широке використання інформаційних засобів навчання в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє активізації плідної комунікативної роботи з учнями. До педагогічних функцій комунікації вченими (А.Болгарський, А.Козир, Г.Падалка, Е.Проворова, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) віднесено: *інформаційну* функцію, яка реалізується у навчально-виховній діяльності та педагогічній взаємодії; організаційну, що допомагає зрозуміти своє місце в колективі; *артистичну* функцію, яка дає змогу доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати учням знання, уміння й навички; управлінську, що допомагає керувати власною поведінкою і впливати на інших людей, тощо. У зв'язку з цим, комунікативність вчителя музичного мистецтва є обов'язковою у його професійній діяльності, а вияв комунікативних рис сприяє успішній інформаційній взаємодії вчителя з учнями у вирішенні навчальних завдань.

Комунікативність учителя музичного мистецтва формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні чинники, що визначають модель комунікативності вчителя, а саме: загальні універсальні якості особистості вчителя: педагогічна спрямованість, психологічна

підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічно-інформаційній діяльності, дисциплінованість, організованість. Специфічні якості вчителя дають змогу характеризувати внутрішню структуру його комунікативності, а саме: пізнавальні якості, що сприяють особистісному сприйманню, розумінню й вивченню навколишнього світу та реалізують інтерес до пізнання оточуючого, тощо; експресивні якості, які формують виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають утримувати увагу інших людей, підтримують прагнення до правдивості й щирості у стосунках, тощо; сугестивні, або допоміжні – впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль, тощо.

Розглядаючи художнє спілкування з позиції О.Рудницької, доцільно виокремити думку вченої про те, що саме комунікативний вплив є певним втручанням у спонтанний потік «естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях» [3, 63]. Хоча, на думку науковця, художнє спілкування можливе й без зворотного зв'язку, адже цей складний багатогранний процес може виражатися у взаємодії суб'єктів, за умови обміну необхідною інформацією між ними, та виникненням певної зрозумілої для учасників художньої комунікації позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
3. Senge P. *The Fifth Discipline, New York, Doubleday.* - 1990. – P. 95-146.

Вен Чаоцень

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

НПУ імені М.П. Драгоманова

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Особистісно-орієнтований підхід є одним із найважливіших у практичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями. Так, вчена І.Зимня співвідносить особистісно-орієнтований підхід з ідеями гуманістичної психолого-педагогічної науки (І.Бех, А.Маслоу, К. Роджерс та ін.), що розглядають цей підхід як активний засіб формування цілеспрямованості студентів у вирішенні проблемних завдань; єдності зовнішніх та внутрішніх мотивів; забезпечення умов для самооцінювання, самоорганізації, самоактуалізації особистості тощо. Тобто, особистісно-орієнтоване навчання це процес «суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів та викладачів, з метою засвоєння предметних знань, формування певних умінь, навичок, задля саморозвитку особистості, її становлення як суб'єкта діяльності» [2, 50].

З позиції запровадження особистісно-орієнтованого підходу важливою є така характеристика особистості, як стійка сформована «Я-концепція». Особистість з сформованою «Я-концепцією» має чіткі визначення щодо мотиваційно-сміслових пріоритетів власного розвитку, стратегії життя, відношенні до «близького», «далекого» оточення, до світу і самого себе. На думку Г.Ципіна, особливо в художньо-творчих видах діяльності, як і у педагогічній роботі, роль особистості є неповторною і незамінною [].

Вітчизняні вчені (І.Бех, С.Коновець, О.Отіч, Г.Падалка та ін.), наголошують на зорієнтованості особистісного підходу на формування у

майбутнього вчителя музичного мистецтва ціннісного ставлення до підростаючого покоління, а це в свою чергу вимагає дослідження умов всебічного розвитку людини, вивчення механізмів її самореалізації, самозбереження, адаптації людини до соціальних умов, її інтеграції в суспільство [59, 189]. Цінним для нашого дослідження є наукова позиція, згідно якої важливість створення у процесі взаємодії викладача і учнів проблемних ситуацій з використанням творів мистецтва, які сприятимуть перетворенню навчання на сферу самоствердження, актуалізації їхніх творчих сил і становлення як самостійних суб'єктів власного професійного та особистісного розвитку.

Однією з найхарактерніших тенденцій розвитку сучасної музичної освіти, на думку провідних вітчизняних науковців А.Болгарського, А.Козир, Н.Овчаренко, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Щолокової виокремлюється розвиток особистості музиканта-педагога, формування його творчих здібностей, духовних якостей, за гуманістичною моделлю освіти, яка покликана забезпечити становлення особистості та розкриття її духовного потенціалу, нагромадження унікального особистісного досвіду тощо. Такий напрям детермінує орієнтацію музичної педагогіки на утвердження особистісно-орієнтованого підходу, згідно якого кожному студенту запропоновано індивідуальну програму, яка складається з мистецьких творів, спрямованих на розвиток музичних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, у чому й проявляється індивідуальний підхід до кожного студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник* /І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
2. Отич О.М. *Педагогічні засади мистецької освіти* /О.М. Отич //Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430-438.
3. Падалка Г.М. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти* /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.

І.О. Апалькова

старший викладач Канівського коледжу культури і мистецтв,
викладач вищої категорії

МУЗИЧНИЙ ДОРОБОК ОЛЕКСИ КОБЦЯ

Олекса Кобець (справжнє прізвище Олексій Варавва) більш відомий у літературі як письменник, поет, перекладач¹, народився в містечку Канів. Де близькість могили Тараса Шевченка мала великий, а може й вирішальний вплив на нього. Як письменник він доволі відомий. Та, нажаль, мало хто знає про його діяльність на ниві розвитку музичної культури. Саме цій темі й присвячено нарис.

«Тридцяті» роки ХХ-го століття – це були періодом спершу розвитку, а затим і переслідування інтелігенції, що трудилася в культурно-мистецькій галузі. Не минув цього й Олекса Кобець. І був обвинувачений, але – його не було засуджено, навпаки – утворено напрочуд сприятливих умов для життя і творчості. Письменник отримав квартиру у новітньому й престижному житловому будинку «Слово» у Харкові по вулиці Червоних Письменників, 5. Аби уберегти своє життя і не потрапити у ідеологічну пастку, він облишив оригінальну творчу діяльність, вигадав собі декілька псевдонімів² і взявся за переклади. За перекладацькою діяльністю ще й написав романи, казки для дітей, фейлетони, сценарії для кінокартин, статті на літературні та економічні теми.

¹ Олекса Кобець - автор поетичних збірок „Ряст” (1913), „Під небом чужим” (1919), „З великих днів”, роману „Записки полоненого” (1931, 1933 та ін. видання), творів для дітей „Сходить сонце” (1961), кіносценаріїв.

² Серед псевдонімів О.Кобці такі: Андрій Дудка, О. Шуліченко, О. Петрович, О. Воронин.

3. О. Кобець, як впевнений у своїх здібностях автор, заходився перекладати з різних мов на українську опери західно-європейських композиторів. Згодом долучив і переклади російських і польських лібретистів. А вже із 1926, переклав на замовлення ще десять опер, частково із німецьких текстів та понад 400 музично-вокальних творів різних композиторів для потреб Харківської радіостанції.

У жовтні 1925 року, відповідно до урядової постанови у Харкові, тодішній столиці України, було створено перший державний національний театр опери і балету. Основою колективу були представники харківської музично-виконавської школи. У липні 1929 року уряд Радянської України постановив: «Створити в Харкові Український державний театр музичної комедії».

Будинком музичної комедії стала сцена колишнього театру «Муссурі». Колектив спочатку втілював дух сміливого новаторства і творчого пошуку. І незабаром від «осучаснення» класичних п'єс («Орфей у пеклі», «Запорожець за Дунаєм», «Роз-Марі») театр перейшов до створення нового репертуару.

З є істотним, що у 1920-і - 1930-і роки харківська оперна і балетна сцени стали творчою колицкою для таких майбутніх зірок національного мистецтва, як І. Козловський, М. Рейзен, Б. Гмиря, З. Гайдай, М. Гришко, І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, В. Дуленко, Р. Захаров, П. Вірський. У ті ж роки харківський оперний став творчою лабораторією зі створення перших у національному театрі оперних і балетних вистав: «Пан Каньовський» М. Вериківського, «Купало» А. Вахнянина, «Кармелюк» В. Костенка і багатьох інших.

В 30-ті роки харківську сцену називали «справжньою творчою лабораторією української оперети. Що не означало відмови від європейської класики – не сходили з афіш імена Кальмана, Штрауса, Легара, Оффенбаха.

У 1933 році головним режисером Харківської музкомедії призначають молодого Михайла Аваха, вимагаючи від нього «нещадної боротьби з формалізмом і буржуазним націоналізмом». До честі режисера, він почав боротьбу з постановок «неовенської класики», поставивши оперети «Маріца», «Сільва», «Баядера» Імре Кальмана і «Весела вдова» Франса Легара. Він залучав до постановок досвідчених режисерів і акторів, до перекладів текстів на українську – талановитих літераторів, серед них і Олексу Кобця, який вмів скористатися вузькими місцями і перевагами комуністичної системи. Такий погляд самій справі ні зашкодить, ані завадить. На його рахунок поступали чисельні й добрячі гонорари від театральних вистав, видавництв, спілки письменників, членом якої він став. Щорічно громадянин радянської України Олекса Кобець їздив із сім'єю на курорти Криму, Кавказу тощо.

Перед другою світовою війною по всій Україні йшли опери й оперети саме в його перекладах. За живу, активну участь в українізації опери, його слід визнати піонером цієї галузі. Невтомно й завзято, у досить-такт стислий час, Олекса Варавва перекладає для всіх сімох українських театрів, понад 50 опер світового репертуару, і його переклади залюбки співались оперовими співаками аж до еміграції О. Кобця, та й далі, тільки вже без згадування імені перекладача. Адже перекладені вони були чудовою українською мовою, про яку говорили тоді найкращі співаки, «що українська мова в опері – ще краще за італійську». Олекса Кобець мав відчуття до перекладів і талант впертої працездатності. Одну оперу він міг, приміром, перекласти буквально за тиждень-два...

Одержані із різноманітних джерел відомості дають підстави припускати, що причину його активності в галузі лібретного перекладу слід шукати в першу чергу в його обдарованості та солідних заробітках від такої справи.

Його лібретні переклади були вельми кваліфіковані, попри відсутність музичної освіти. Свідомо чи напівсвідомо Олекса Кобець хитромудро зрозумів вимогу того часу на українізацію театрального життя. Він почав і закінчив свою перекладацьку діяльність у галузі опери, оперети та співу у період, коли практично в країні ще не існувало критеріїв письменницьких, та й по часті людських чеснот...

У руслі «нешадної боротьби з формалізмом і буржуазним націоналізмом» створив пан Варавва і україномовне лібрето опери «Павка Корчагін» за романом «Як гартувалась сталь» Миколи Островського⁴. Є примірник із помітками Вериківського М. І. за липень-листопад 1936 року.

Втім, успіх одного перекладача завжди стає неуспіхом іншого. І тоді починаються «битви» із плагіаторами.

Сам Олекса Кобець згадував у своїх записках про такі інциденти:

«Переклав я в свій час оперу «Борис Годунов». Кілька років підряд опера йшла в харківському оперовому театрі. А то одного сезону чую, що й Київ збирається ставити, і то – в перекладі Якова Савченка. Я часто бував у Києві, найжджаючи з Харкова, найбільше в оперових справах, і мені в Київській опері показали переклад Савченка, майже дослівно переписаний з мого перекладу. Зустрів на вулиці Савченка. В розмові запитав, як це сталося з «Годуновим»? А як, – каже, – мені треба було на курорт цього літа поїхати, отже, десь треба

⁴ Роман «Як загартувалася сталь» була видана на 75 мовах 773 рази сумарним тиражем 53 млн 854 тис. екземплярів. У романі в концентрованому вигляді відбиті події громадянської війни на Україні, люті дискусії серед молоді про партію і комсомол у перші роки радянської влади.

⁵ Вереківський Михайло Іванович, (1896-1962)— український композитор. Диригент Харківського оперного театру із 1928 по 1936 роки.

було тисячу карбованців дістати, от я й переклав...» А директором на той час у київську оперу був призначений приятель Савченка Христовий... Я судився і довів судом, що то – плагіат, що переклад – мій... Така сама історія була в Харкові з Євгеном Онегіним. Появився в харківській опері на ролі завіта жидок Якимчук. «Євгена Онегіна» на той сезон переклав Семенко. Але перед початком сезону його заарештували й газети розголосили, що то «бандит». Доручили переклад мені. Я зробив, прийняли, заплатили. Появляються афіші. Переклад ... Якимчука. Я судився, довів плагіат і, коли б не советське кривосуддя, Якимчукові грозила й кримінальна кара, але переклад визнано мій, і опера його ставила.»

Кожний новий переклад оперних текстів українською мовою видавався друком. Здебільшого окремим виданням. Щоправда, не всі вони убереглися до наших часів. Хочеться сподіватися, що й вони будуть знайдені. От одна із рецензій на таку книжечку зберігається у фондах Харківської наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка. «Мелодраматична опера на 3 дії Дж. Россіні «Севільський цирульник». Оброблений і доповнений Московською муздрамою текст на укромову переклав Ол. Варавва. Кооп. Ви-во «Рух». Харків. Ціна 30 коп.» Про вихід цього видання писав у своїй статті до бібліографічних новин драматург Григорій Михайлець⁶.

Крім пкрекладацької роботи для українських оперних театрів, Олекса Кобець і сам написав лібретто опери «Комбайн» на музику Павла Толстякова⁷.

⁶ Рецензія на видання: Россіні, Дж. Севільський цирульник : мелодрам. опера на 3 дії / Дж. Россіні ; обробл. і допов. Москов. муздрамою текст на укромову переклав О. Варавва. – Харків : Рух, [1928]. – 75 с

⁷ Павло Нилович Толстяков (1880-1938)— український оперний композитор, хоровий диригент. Хормейстер Маріїнського (з 1912), Харківського (1921 — 1933) й Одеського (з 1933) оперних театрів.

Під час війни, Олекса Кобець лишився у Харкові та співпрацював із окупаційною владою. Наприкінці 1941 року були сформовані спеціальні трупни українського драматичного театру під керівництвом І Гірняка й оперного театру на чолі з В Хомським. І хоч значна частина довоєнних акторських сил була евакуйована на схід, що не могло не позначитися на рівні спектаклів та їхньому репертуарі, у Харкові все ж таки залишилися деякі відомі актори. Серед них – Б. Гмиря, М. Неділько М. Горохів, К. Морозова, М. Копнин, Т. Ріжок та інші. Звісно, змінилися акценти, репертуар та характер театральної діяльності. Так український драматичний театр ім. Г. І. Шевченка в період окупації ставив не лише драми, але й опери, оперети, балети, давав концерти для військових і місцевого населення. Так само й Харківська національна опера обслуговувала спочатку переважно німецькі збройні сили, а тому й репертуар складався за вимогою німецького командування. Серед інших спектаклів були «Кармен», «Паяци», «Травіата», «Циганський барон», «Корсар», «Лебедине озеро». З часом репертуар розширили, і почали давати окремі спектаклі і для цивільного населення. Тут таки й шли у люди сезони перекладів лібретиста Олекси Кобця.

Втім за німецької влади вже не було високих гонорарів, як і від театральних вистав. Доводилося працювати у колабораційній газеті «Нова Україна», майже задарма. Однак швидко газета перетворювалась на сухий офіційний орган, де не дозволялось більше ніяких українських національних тем.

А по той бік фронту Олекса Кобець, він же Варава офіційно став «зрадником і ворогом народу». За «злочини перед батьківщиною» його заочно засуджено на смертну кару. Тож 8 лютого 1943 року почалась довга дорога Олекси Кобця на Захід. Спершу до Кременчука потім до Києва. У Києві Кобець працював мовним редактором в будинку українського театру музкомедії на Великій Васильківській вулиці. Театр очолював німець Беккерс. Тут Олекса переклав оперети «Там, де жайворонок співає», «Країна усмішок» Франца

Легара та інші. Одним із найулюбленіших куточків Києва була церква святого Андрія Первозваного. Саме сюди прийшов Кобець з родиною у вересні 1943 р., щоб попрощатися з Києвом, з Україною. І вирушає родина з Києва на захід до Львова, а потім до Станіславова. Кілька місяців разом з артистами Київського театру музкомедії проживають у Станіславові. Проте до Галичини вже зближався фронт, і треба було емігрувати далі. Рятуючи родину, вирушає з Станіславова через Старий Самбір – до села Велика Лінина. Їхали возом, запряженим двома кіньми. Аби прохарчуватися, родина працювала у місцевих селян. З Великої Лінини, вирушивши кіньми, перетнули кордон зі Словаччиною і зупинилися у місті Михайлівці. Тут працювали у турків. Подальшу подорож з Михайлівців до Трнави здійснили поїздом. У Трнаві пробули зиму до кінця квітня 1945 року. Щоби прожити, батько із синами найнялися копати протитанкові рови. Із Трнави через Чехію, Австрію пішки дістаються до Німеччини. Саме тут і застали родину американці. Після довгого чекання на дозвіл на подальшу подорож Олекса нарешті дістав документи від американської військової влади. Він придбав віз і двох коней, що їх покинули мадярські війська. Перша зупинка – табір у Регенсбурзі, потім – Аурбурзі, ще пізніше – в таборі Фюсен. У Фюсені Кобець пише кілька оповідань. І останній табір в Німеччині, де перебувала родина, – Фельдмохін-Шляхсгайм. Тут Олекса робить переклади романсів для співаків, що жили у таборі, та перекладає оперу «Мадам Батерфляй». З табору Брегенгафен родина вирушає до Америки, куди прибула в червні 1950 року. Заробляв фізичною працею. Вийшовши на пенсію 1953 року, вчителював в українських школах м.Баффало, заснував власну школу українознавства. Помер практично у злиднях 5 вересня 1967 року у м. Баффало, похований на цвинтарі св. Матвія...⁸

Розповідаючи про перекладацьку творчість О. Кобця в тому часі, Дмитро Чуб зазначив: «Якось у розмові Кобець сказав жартома, що коли б усі друковані переклади, що він зробив за своє життя, покласти на великій віз, то добра пара волів не зрушила б його з місця».

Лібрето у перекладах Кобця брали певним фольклоризмом. Треба відмітити, що Кобців фольклоризм, досі не досліджений. Олекса Кобець залишався вірним національно-народній традиції як у власній творчості до тридцятих років так і наступних десятиліть – і під окупацією і в еміграції.

Загалом, крім опер, Олекса Петрович Варавва переклав понад 1000 романсів та пісень для співаків. З його величезного перекладницького доробку в його архіві збереглося небагато, і то лише те, що він переклав уже за кордоном. Все його творче надбання, весь архів залишилися у Харкові, коли йому довелося покинути свій дім і почати довгу мандрівку на Захід.

В останньому німецькому таборі Фрайштадті Олекса робить переклади романсів для співаків, що жили у таборі, та якийсь німецький композитор поклав на музику якусь його різдвяну поезію. Чи було її видано, не відомо.

Письменник мав широкі плани укласти письмові розповіді про Товариство драматургів та композиторів «УТОДІК». Де збирався розповісти і про оперу і про свої роботи з перекладу їх текстів на українську мову. Достаменно не відомо, чи здійснив він цей задум. Про це він писав у листі Дмитра Нитченко від 5 березня 1959 року⁹.

Відомо, що на вірш О. Кобця «Полоненним», який був перекладено на німецьку мову один з німецьких композиторів написав музику. Про це Олекса Кобець зазначає у своїй книзі «Записки полоненого» так: «Якийсь німецький композитор, в ранзі оберляйтенанта, переказували мені, на перекладені йому кимось слова цього вірша написав дуже зворушливу музику.»¹⁰

9 Дм.Нитченко «Листи письменників», Мельборн -1992. стор. 156.

10 О.Кобець «Записки полоненого», Мюнхен-1959. стор. 372.

А свою першу пісню, можливо Кобець написав перебуваючи у таборі полонених в місті Гаймашкер. Вона була написана російською мовою, «...бо три чверті полонених табору були або родові москалі, або представники інших, поневоленіх Москвою народів, настільки вже асимільовані, що при звичаєні були тільки до мови російської. Глибоко відчуваючи весь безпросвітний жах і нашу приреченість, я в пісні це становище наше й змалював. Дав комусь прочитати, той хтось не тільки прочитав, а й списав собі та дав ще комусь – і пішла пісня по всьому табору з рук до рук, з уст до уст. І незабаром я мав справжнє творче задоволення, чуючи то тут, то там, як пригнічені долею одиниці, а часом і невеличкі гуртки тужливо виспівують:

«Проклятий гаймашкерській каторожний труд –

Терпеть уже нет больше мочи...

А думи о доме заснуть не дают

В кошмарных об`ятіях ночі...»

На жаль, повного змісту пісні пам`ять мені не зберегла, але приспів після кожних чотирьох рядків мала вона такий:

«Нет, лучше би сразу в бою умереть,

Чем медленно гібнуть в неволе...»

Автора, звичайно, ніхто не знав. І то вже не його провина, що пісню, через брак композитора, люди наспівували на мотив досить ще й тоді популярної російської воєнно-патріотичної пісні про загибель крейсера «Варяга», сторпедованого японцями в час російсько-японської війни 1904-1905 років... Сумна то була пісня про долю приречених на видиму смерть тисячі двохсот моряків, і сумна була пісня про гаймашкерських сім тисяч (тепер уже багато неповних) каторжан, так само приречених на повільне, в муках, вимирання...»¹¹

11 О.Кобець «Записки полоненого», Мюнхен-1959.

Композитори й нині звертаються до творчості Олекси Кобця. Так Володимир Байкін випустив збірку «Живи в піснях мій рідний край». Особливе місце в цій збірці належить вокальним творам на слова О. Кобця: «Я люблю», «Крути», «Рости, Зіронько», «Чотирнадцята весна», «Той малесенький букет», «На крилах мрій», «Не журися, яблунько», «Колискова». Ці та інші пісні звучать не тільки на Україні. Не лишаються осторонь і сучасні виконавці, приміром у репертуарі бандуриста – співака Тараса Силенка є пісня М. Литвина на слова О. Кобця «На крути».

Символічно, що один із самих ранніх його віршів «Від синього Дону до сивих Карпат» писаний ще 1917 року був покладений на музику композитором Михайлом Гайваронським, ставши маршем українського «Пласту» в Галичині. Хоча у тексті пісні пороблено зміни, з чого О. Кобець був дуже незадоволений.

Як уже зазначалося, йому належать переклади близько тисячі романсів і п'ятидесяти опер (всі переклади мелодійні). Ю. Смолич у книзі «Розповідь про неспокій триває» («Рад. письменник», К., 1969, с. 149 -150) так писав: «Під ім'ям Варавви – десятки перекладів опер та оперет; власне майже усі музичні іноземні твори на кону українських театрів були того часу в перекладі Варавви». Перекладав він з німецької, італійської, французької та російської мов. Отож, у перекладацькій роботі Олекса Варавва посідав чільне місце серед українських діячів культури.

«Як він сам пізніше розповідав, за час між двома війнами він переклав 50 опер, які заповнювали репертуар сімох оперних театрів, переклав також 15 оперет, переважно з німецької та французької мов та безліч лібрет».¹²

Син Олекси Кобця, Олександр здобув музичну освіту. Писав музику. На одній із сторінок батьківських праць він залишив приписку пояснення авторства одного зі своїх невеличких музичних творів для дітей. Мова йшла про його спробу зробити більш доступною для інших одну з батьківських

12 Дм. Нитченко «Листи письменників», Мельборн -1992. стор. 152.

поезій, поклавши її на музику і надрукувавши нотний запис разом зі словами вірша. Це було ще у ранньому віці, коли Олександр тільки освоював гру на фортепіано.¹³

ЛІТЕРАТУРА

1. О.Кобець «Записки полоненого», Мюнхен-1959.

2. Рецензія на видання: Россіні, Дж. Севільський циркульник : мелодрам. опера на 3 дії / Дж. Россіні ; обробл. і допов. Москов. муздрамою текст на укр. мову переклав О. Варавва. – Харків : Рух, [1928].

3. Олександр С. Варавва «У ХАРКОВІ ПІД ЧАС ВІЙНИ», архів журналу «Склянка Часу», ф.1., п.4.

4. Дм.Нитченко «Листи письменників», Мельборн -1992. стор. 156.

<https://docplayer.net/73083040-Kulturologichna-sfera-tvorchoyi-diyalnosti-oleksandra-voronina-rekonstrukciya-za-materialami-rodinnoyi-biblioteki-varavviv-voroninih.html>

<https://www.facebook.com/221059614717559/posts/d41d8cd9/442306639259521/>

13 <https://docplayer.net/73083040-Kulturologichna-sfera-tvorchoyi-diyalnosti-oleksandra-voronina-rekonstrukciya-za-materialami-rodinnoyi-biblioteki-varavviv-voroninih.html>

ЗМІСТ

ФЕДОРИШИН В.І. ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗА АКМЕОЛОГІЧНИМ НАПРЯМКОМ	5
TATIANA BULARGA. SYSTEM OF MUSICAL-ARTISTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART	9
КОЗИР А.В. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН З ПОЗИЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	12
ГОРБЕНКО С.С. ВІДТІНКИ ДУХОВНО-МИСТЕЦЬКИХ ЗВЕРШЕНЬ А.Т. АВДІЄВСЬКОГО	18
КУЧМЕНКО Е.М. ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	24
СМИРНОВА Т.А. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ З КНР ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН	26
ПАРФЕНТЬЄВА І.П. ОСНОВНІ ФАКТОРИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	30
ЮНИК Т.І. САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ	35
ВАН ХАЙЛУН. САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ	41
ЧИНЧЕВА Л. В. РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	43
ДЖУМЕЛЯ А.З. ТВОРЧИЙ КОНСТРУКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ	48
ЧЖАН ЧУН. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ..	50

ГУРАЛЬНИК Н.П. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ	52
ЗАЙЧЕВА А.В. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ	56
ВАН ЮАНЬСІНЬ МУЗИЧНО-РИТМІЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	60
МАТВІЙЧУК К.О. ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	62
ВАСИЛЕНКО Н.А. КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКА ТВОРЧІСТЬ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	64
БОДРОВА Т.О. СУЧАСНИЙ УРОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ	69
АТАМАНЧУК Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМ, ЩО СТРИМУЮТЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АПАРАТУ У СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ	74
БАБІЧЕНКО Н.О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ	79
БОРОДАВКО В. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ АНАТОЛІЯ БІЛОГО НА ТЕРЕНАХ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МЕЛІТОПОЛЬЩИНИ	84
ВОЗНЮК М. СЛУХОВИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ВАГОМИЙ ФАКТОР СПІВАЦЬКОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ	87
ГРИЗОГЛАЗОВА Т.І. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ХУДОЖНЬОГО ТА ТЕХНІЧНОГО АСПЕКТІВ У РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ПІАНІСТА	95
КОВАЛЕНКО І.Г. МЕТОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	99
МАРТИНЮК Т. НАУКОВА СПАДЩИНА МОЙСЕЯ БЕРЕГОВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	103
ГАСНЮК В. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ	106

ЛАВРИШ І. СЦЕНІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК МИСТЕЦТВО СЛОВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ-СТУДІ	111
У ЦЗЯНЬЦІНЬ. КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTI УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	119
ГОРБАТЕНКО Н.Л. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗІ ШКОЛЯРАМИ	122
Ю ЮЙХУЙ. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ	124
ЛЮ ШАОХУЙ. КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ	126
Є ЧЖАОЧЖО. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ	128
ГАО МІН. КОНСТРУКТИВНИЙ ПІДХІД ДО СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	130
ВАН ФАЙТЕН. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	132
ВЕЙ ЛІМІН. СПЕЦИФІКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ	134
ПЕН СІЮЄ. ПРОЦЕСУАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ ...	136
ДУБОВИЙ З. РІВНІ СФОРМОВАНOSTI САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	138
ГАО ДЕСЯН. ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	144
ЛІХІЦЬКА Л.М. ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	149

ГОГОЛЬ А.Я. ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	154
ПОЛЯКОВА А.С. НАУКОВІ ПІДХОДИ ОБІРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	158
КУЗНЕЦОВА О.А. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ	165
ГРИЦЮК О.А. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	167
ХУАН ЧАНХАО. ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	171
ГОЛУБИЦЬКА Н.О. АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	176
ГРИГОРЦЕВИЧ Н.П. ВИКОРИСТАННЯ ОПОРНИХ СХЕМ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ХОРОЗНАВСТВО»	180
ГУСАЧЕНКО О.П. СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	186
КАЛІШУК О.Д. ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	189
ЛЕВШЕНКО Т.С. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	193
МИКОЛІНСЬКА С.І. ПРОБЛЕМА УВАГИ ТА САМОКОНТРОЛЮ ПІДЛІТКІВ НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬНОГО СПІВУ У ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ	197
ЖИГІНАС Т.В. ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	201

СТЕПАНОВА Л.П. ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ЕФЕКТ ЗАНЯТЬ ФОЛЬКЛОРОМ	207
ТОПЧІЄВА І.О. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ...	211
ХОМИЧ І.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНИМ ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ	216
СТРОГАЛЬ Т. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	221
РУДА Г.С. ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	225
ЧЖАН І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ	230
ЛІ ЯН. КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ	233
КАЧУРИНЕЦЬ Л. НАПИСАННЯ АНОТАЦІЇ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕМЕЙСТЕРІВ ДО ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ	235
ЗЕЛЕНЯНСЬКА Л. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ХОРЕМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА	241
МАЙДАНЕНКО С.В. САКРАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ НАРОДНИХ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІГРАШОК ТА ПІСЕНЬ	246
ЛЮБИНЕЦЬКА М. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ІНТОНАЦІЄЮ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	247
МАРТИНЮК А.К. ХОРОВА МУЗИКА МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА ЯК СТИЛЬОВА КОНСТАНТА ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ МИКОЛИ ОЛЕКСІЙЧУКА	254
ПАНЬ ЦЯНЬІ. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ...	259

ПРИМАКОВА Є. РОЛЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	263
ВУСАТЮК С. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ВОКАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ	268
ГУАНЬ ЮЄ. ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ СПІВАЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ	276
СТЕПАНОВ В. МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	284
ЛЮ І. ДОТРИМАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВОКАЛЬНОМУ ВИКОНАВСТВІ	289
СТЕЦЕНКО А.Г. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА СУЧАСНИМИ ФОРМАМИ ПЕРЕДАЧІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ	298
СУБАЧЕВА Л.М. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ, МЕТОДИ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	303
СУШКОВА О.І. ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ МОВНОЮ ТА МУЗИЧНОЮ ІНТОНАЦІЄЮ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	309
СЮЙ ЦІН. ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ – ДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ	316
ХОУ ІМЕЙ. ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСТЮ ВЛАСНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ..	320
ЦИГАНЮК Л. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ХОРМЕЙСТЕРА З МОЛОДШИМ ХОРОМ В УМОВАХ РОБОТИ СІЛЬСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ	324
ЧЖАН БО. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	329
ЧЖАН ТАЛІНЬ. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ НАВЧАННІ	334
ЯЛЧИН (ІЩЕНКО) О.І. ЕВОЛЮЦІЙНО-ІСТОРИЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦТВОЗНАВЧІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА	338

ЯНСЬ ІНШИ. ДО ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	343
ВЕКЛИЧ В.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	352
ВЕН ЧАОЦЯНЬ. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	354
АПАЛЬКОВА І.О. МУЗИЧНИЙ ДОРОБОК ОЛЕКСИ КОБЦЯ	356
ЗМІСТ	367

Наукове видання

Сучасна мистецька освіта

*Матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка
Анатолія Авдієвського /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В.Козир. – К.: НПУ
імені М.П. Драгоманова, 2019. – 374 с.*