

навчання гри на фортепіано. Його плідність завжди підкреслювали видатні представники фортепіанної педагогіки.

Тільки у тих випадках, коли навчання проводиться поетапно, крок за кроком, коли учень приходить від перших, ще поверхових уявлень до глибокого і серйозного осягнення музики, коли мистецтво стає його життєвою потребою можна сказати, що він прилучився до світу музичного мистецтва, що у нього сформована музична культура.

Література

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию.- Л.: Советский композитор, 1980.
2. Воспитание музыкой: из опыта работы (сост. Т.Е. Вендрова, И.В. Пигарева) -М.: Просвещение, 1991.
3. Дьяченко Н.Г., Котляревский И.А., Полянский Ю.А.. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях.-К.: Музична Україна.-1987.
4. Ляховицкая С.С. Педагогические раздумья.// Музыка-детям.-Л.-Музыка.-1970.
5. Скатерщиков В.К. Эстетическая культура как составная часть духовной культуры общества // Эстетические очерки.-М.: Музыка, -1976.-232 с.
6. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки. - М.: Музыка, 1990.
7. Сохор А.Н. Музыкальная культура общества. - В кн.: Вопросы социологии и эстетики музыки. Л., 1980, т.1. - С. 62.
8. Цытин Г.М. Обучение игре на фортепиано.-М.: Просвещение.-1984.-175с.

УДК 378.637.016:78

Ковалик П.А.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЕ ВИКОНАВСТВО ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статье рассматривается сущность понятия «профессиональная компетентность» будущего учителя музыки как фактора эффективности профессиональной деятельности, раскрываются особенности вокально-хорового исполнительства студентов, обозначены перспективы научного осмысления проблемы модернизации профессиональной подготовки учителя музыки в контексте компетентностной парадигмы.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональная компетентность, социокультурное развитие, исполнительская интерпретация.

The article considers the essence of the concept of "professional competence" of the future music teachers as a factor in the effectiveness of professional activity, revealed features of vocal and choral performance of students, are denoted prospects

of scientific understanding of the problem of modernization of vocational training in the context of a music teacher competency paradigm.

Keywords: *professional competence, professional competency, social and cultural development, performing interpretation.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах структурної перебудови та вдосконалення змісту системи вищої освіти виникає необхідність активного пошуку нових резервів якісної підготовки фахівців, їхньої фахової компетентності та особистісної зрілості.

Ефективність діяльності майбутнього вчителя музики залежить від формування його особистості, громадянських якостей, моральності, високої освіченості, прагнення до неперервної професійної освіти, індивідуальної самореалізації, як професійної, так і особистісної. Вчитель завтрашнього дня — це професіонал з новим рівнем соціокультурного розвитку, з новим способом мислення, поведінки, спілкування з учнями, новим ставленням до себе.

Аналіз наукових джерел, що висвітлюють досвід європейських країн у розбудові системи вищої освіти з позицій компетентнісного підходу, засвідчує необхідність визначення для системи освіти України стратегічних орієнтирів і тактичних заходів щодо відображення у системі підготовки вчителя основних складових базових професійних компетенцій випускника [14, с.9].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як «загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання» [8, с.19].

Мета даної статті – аналіз проблеми вокально-хорового виконавства як складової фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики довів, що готовність до фахової діяльності, педагогічний професіоналізм охоплює не тільки професійних властивостей та якостей особистості, котрі відповідають вимогам учительської професії, а й володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним.

Підвищення якості фахової підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу вимагає переосмислення мети та результату освітнього процесу, модернізації його змісту та оптимізації технологій його організації.

Художньо-виконавський аспект діяльності вчителя музики — вінець усієї його попередньої роботи, адже диригентсько-хорова діяльність спрямована на свій кінцевий результат — публічний концертний виступ на чолі хорового колективу. Диригентсько-хорове управління складається з наступних компонентів: виразні жести-рухи, ігрове втілення, створення мануально-пластичного образу, цілеспрямований емоційний вплив на колектив виконавців (хор), реакція на отримуваний художній результат. Таким чином, фіксуємо наступний аспект творчої діяльності вчителя музики – соціально-психологічний, зміст якого полягає в організації та здійсненні доцільного, продуктивного художньо-творчого спілкування.

Хорове мистецтво має свою матеріально-художню форму та ідеальний образний зміст. Відповідно до цього існують і два взаємообумовлені рівні сприйняття мистецтва – фізично-формальний (звуковий, рухово-пластичний) та психо-змістовний (образний). У мануальному мистецтві диригування виразні формоутворюючі засоби, які представляють собою систему спеціальних рухів, також несуть певну художньо-образну змістовність, що прямо корелює зі змістовністю виконуваного хором музичного твору, адже мистецтво диригування є пластичною моделлю музики в уяві, й, одночасно, провідним інструментом її матеріалізації у реальному звучанні хору.

Диригент — творець художнього образу, змісту виконуваної музики (одного з варіантів її конкретного суб'єктивно-особистісного буття), тобто майбутньої виконавської інтерпретації. Це здійснюється за допомогою емоційного впливу міміко-пластичного мистецтва на хоровий колектив.

Співак, переймаючись творчим задумом диригента, фактично відчуває його своїм і вже від себе промовляє слухачеві. Диригентська художня ідея перетворюється на колективну художню силу. Співаки хору, що знаходяться під впливом мануального мистецтва диригента, відтворюють відповідне реальне звучання, тобто відтворюють конкретну звукову форму музики, яка, у свою чергу, є носієм художніх ідей диригента. Таким чином, емоційно-сміслова сторона музики (зміст) — є сферою впливу диригента, а її художньо-звукова сторона (форма) — сферою дій хору.

Диригент, духовно впливаючи на художню свідомість та підсвідомість артистів хору, визначає художню сторону реального звучання хорового виконання. Диригент — «генератор» художньої ідеї, автор інтерпретації музичного твору, хор — провідник його інтерпретації, відтворювач його бачення. Диригент відтворює дух, ідеальний зміст музики, її трактування засобами міміко-пластичного мистецтва, але при цьому «перекладає» реальне відтворення, матеріальну конкретизацію звукової форми музики (відповідно до власного художньо-обраного задуму) на хор.

Одним із шляхів оновлення змісту фахової підготовки вчителя музики та узгодження його з сучасними потребами суспільства, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів, є, на нашу думку, орієнтація навчальних планів та програм на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їхнього запровадження. Розгляд змісту фахової підготовки як системи наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує формування у студентів художньої картини світу; всебічно розвинених розумових, фізичних здібностей, системи емоційно-ціннісних відносин до світу як до багатокомпонентного об'єкту, а також розвиток потреб та інтересів з метою інкультурації, соціалізації та максимальної самореалізації особистості під кутом зору інструменталізації процесу формування базових, фундаментальних та спеціальних компетентностей дає можливість модернізації традиційного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Дослідженням поняття «фахова компетентність педагога» займалися Т.Г.Браже, В.М.Введенський, Р.Х.Гільмеева, А.К.Маркова, Г.В.Мухаметзянова, А.М.Новіков, В.І.Пупов, В.О.Сластьонін, С.Н.Чистякова та ін. При цьому слід відзначити, що в педагогічній науці поняття «фахова компетентність педагога» розглядається по-різному. Це зумовлено вибором дослідниками різних наукових

підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного тощо) в контексті розв'язаних наукових завдань, розгляду сутності поняття «компетентність».

Цінності, як системотворні елементи культури, визначають перспективи та можливості діяльності суб'єкта в навколишньому культурному середовищі. Тим самим вони стають головним чинником у виборі життєвої мети і стратегій її реалізації, програмують зміст і форму діяльності в тій чи іншій суспільній сфері. Цінності виконують роль аксіологічного підґрунтя для формування потреб, інтересів, переживань, планів, способів реалізації діяльності й тих умов, за яких вони відбуваються. Людина як особистість є продуктом взаємозв'язку багатьох детермінант, що формуються у вигляді установок, світогляду, ціннісних орієнтацій та інших складових.

Самі поняття «компетенція», «компетентність» і похідне «компетентний» широко використовується у побуті й літературі. Тлумачення слова «компетентний» наводиться в словниках. Так, наприклад, у «Словнику іншомовних слів» подається таке його визначення: «компетентний» (латинське *competentio* — належний, здатний) — обізнаний у певній галузі, що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь» [13, с.18]. Наведене вище визначення поняття «компетентний» показує, що головними у його характеристиці є знання й досвід у конкретній галузі чи професії.

Компетенція — це загальна здатність, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях. Отже, «поняття компетенції не зводиться лише до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості» [13, с.17].

Вищезазначене дозволяє нам виділити важливу відмінність між доволі часто синонімічно використовуваними поняттями «компетенція» і «компетентність», а саме:

– компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них;

– компетентність — володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне відношення до неї та предмета діяльності.

На думку В.О.Сластьоніна, професійна компетентність педагога – висловлювання особистих можливостей вчителя, вихователя, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, які формує він сам чи адміністрація загальноосвітнього закладу. Для цього вчителю необхідно знати педагогічну теорію, вміти бути готовим застосувати її на практиці. Відповідно, під «педагогічною компетентністю вчителя» (за В.О.Сластьоніним) потрібно розуміти «єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [12].

У розробках російських науковців, на нашу думку, заслуговують на увагу тлумачення А. К. Маркової та Н. В. Кузьміної. Так, у своїх дослідженнях А. К. Маркова характеризує зміст професійної компетентності педагога процесуальними і результативними показниками та визначає професійну компетентність фахівця як «здатність та готовність виконувати особисту

професійну діяльність» [9, с. 90].

Структуру професійної компетентності фахівця складають знання, уміння, навички і певні компоненти професійної майстерності в тій галузі, в якій працює даний фахівець. До структури професійної компетентності вчителів Р.Х.Гільмеєва включає п'ять основних компонентів:

- спеціально-професійні знання;
- науково-пізнавальні потреби;
- комунікативні здібності;
- організаторські здібності й навички управлінської діяльності;
- особистісно-гуманні якості [6].

Компетентнісний підхід має чітке прагматичне спрямування, акцентуючи предметно-професійну спрямованість ціле-результативної основи освітнього процесу, встановлюючи підпорядкованість професійних знань умінням і навичкам.

Г.М.Падалка вважає, що «Формування духовного світу людини, закономірності гармонізації життя, забезпечення природного входження до соціального середовища складають нині особливо важливий предмет наукових пошуків» [10, с.7]. Духовне формування особистості – це перед усім розвиток її в духовно насиченому полікультурному просторі, який визначається чисельними факторами, вирішальними з яких є вплив сім'ї, освіти та релігії, узагальнюючи – середовища. Жодним з них не можна нехтувати.

Оскільки інтерпретація хорової музики — це фізично реалізоване у звучанні хору уявне трактування диригента, то найвищий підсумковий результат творчої взаємодії диригента і хору включає до себе діалектичний «сплав», синтез обох складових — професійно-якісного хорового звучання музики та її диригентської художньої ідеї (інтерпретації). Таким чином, за хором — якість звуковідтворення, що отримує вираз в естетиці звучання музики; за диригентом — якість безпосередньо виконання, що проявляється у індивідуальній інтерпретації музики. У диригентсько-хоровому мистецтві, як і у будь-якому виді музично-виконавського мистецтва, надається оцінка не звукам як фізичному явищу, а професійній якості звучання музики (форма) та художньо-смісловій співвідносності її виразних елементів (зміст), що конкретизується поняттям «інтерпретація».

Диригентсько-хорове виконавство є складним процесом співпраці з виконавцями, яким властиві власні установки, смаки та ставлення до музики. Проте, не викликає сумнівів, що провідна роль належить диригентові як авторові виконавської концепції. Діалектика індивідуальної і колективної творчості є тим соціальним художньо-психологічним феноменом, що й складає сутність диригентсько-хорового мистецтва. Вважаємо, що роботу хорового класу у ВНЗ необхідно побудувати таким чином, щоб в репертуарному активі були твори усіх епох, стилів та національних шкіл. Виконання зразків класичної музики має розкривати особливості авторського стилю композиторів. Класична музика – це основа основ, на ґрунті якої має формуватися фахова компетентність майбутнього вчителя музики.

Особливість диригентсько-хорового виконавства полягає у тому, що співаки хору постають в ньому одночасно у двох іпостасях — як об'єкт емоційного впливу диригента та як колективний суб'єкт творчості. Місією

диригента-хормейстера у виконавському процесі є реалізація через хор власного трактування музики. Місія хору полягає у професійно достойному та творчо активному відтворенні художнього задуму диригента. У хоровому виконавстві відобразилися як особистісне, так і колективне начало музикування у їх неподільному цілому.

Найбільш суттєвими ознаками хору, а, відповідно, і його художньо-творчої діяльності є, з одного боку, соціальний характер виконавства, а з іншого — нерозривна єдність та діалектична взаємозумовленість особистісно-диригентської та колективно-хорової творчості при домінуючій ролі художнього керівника. Особливо яскраво перераховані ознаки диригентсько-хорового виконавства проявляються під час концертного виступу.

Отже, формування фахової компетентності майбутніх учителів музики має включати:

– на *педагогічному* рівні: науковий підхід, що передбачає оцінку всіх знань під різними кутами зору, демонструючи їхню відносність;

– на *дидактичному* рівні: набуття навичок, умінь і засобів, що дають кожному індивіду змогу визначитися стосовно іншого, урізноманітнити взаємовідносини, приймати різні культури у своєму середовищі, з'ясувати, що групи, до яких вони належать, не є ані центром, ані вершиною Всесвіту;

– на *соціальному* рівні: підготовку, спрямовану на оптимальну інтеграцію в демократичне суспільство та інтеграцію людини в спільноту (виховання у взаємовідносинах з іншими, вміння протистояти змаганням й конфліктам — неодмінним ознакам української різномірної спільноти).

– на *мистецькому* рівні: мистецьку освіту, яка розкриває вплив музичного мистецтва, зокрема хорового, на духовний світ особистості, становлення її позицій, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій.

Підсумовуючи розгляд проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, варто підкреслити необхідність знаходити шляхи зближення та поступової інтеграції різних філософських доктрин освіти як важливої умови формування єдиного світового освітнього простору. Ключові компетентності вчителя музики мають включати поряд із знаннями, вміннями та особистісним досвідом систему пізнавальних і практичних навичок, систему відношень до змісту майбутньої фахової діяльності, емоційно-ціннісні, етичні та естетичні складові особистісного смислу діяльності та достатній рівень власної фахової мотивації. Професійно зорієнтовані компетентності за цих умов виступатимуть як такі, що гарантують достатній ступінь оволодіння студентами змістом художньо-педагогічної підготовки і відповідають вимогам державних стандартів.

Перспективи наукового осмислення проблеми модернізації фахової підготовки вчителя музики пов'язані зі всебічним вивченням компетентнісної парадигми з позицій культурологічного та синергетичного підходів, подальшою розробкою нових форматів її впровадження в практику.

Література

1. Андрущенко В. П. *Українська освіта: пошук нових стратегій мислення. Міжнародні синергетичні читання. Програма Міжнародних*

синергетичних читань, 12-13 груд. 2003 р.: присвяч. пам'яті Іллі Пригожина / Уклад.: В. П. Андрущенко та ін. – К.: Т-во “Знання” України, 2003. – 64 с

2. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаши Я.Я., Грубіянко В.В., Бабін І.І.–К.,– Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003.– 52с.

3. Бондар В. І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 262 с.

4. Борисов В.В. Полікультурність українського суспільства і інтеркультурна складова національної освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск 16./ За загальною редакцією В.І.Сипченка.- Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2002.- С. 39-47

5. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 89-98.

6. Гильмеева Р.Х. Развитие профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации//Методист. - №5. - 2002. - С. 6-8.

7. Дей О. І. Народнописенні жанри. Вип 2. – К.: Музична Україна, 1983. – 112 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред. О.В.Овчарук.–К.: "К.І.С.", 2004.–112с.

9. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

10. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274с.

11. Пехота О.М., Кікченко А.З. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2000. – 256 с.

12. Сластьонін В.А. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки.-М.; Просвещение, 1976.

13. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука.-К., 1974.-С.268.

14. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.–К.: "К.І.С.", 2003.–296с.

УДК [378.147:784](09)(470)

Кузьмічова В.А.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВОКАЛЬНІЙ ШКОЛІ РОСІЇ ХІХ СТОЛІТТЯ

Стаття друкується за результатами
ХVІ конференції ЕРТА – асоціації педагогів – піаністів України.

Статья посвящена обоснованию истоков вокальной школы России. В ней определены методы педагогической деятельности, теоретического и практического опыта выдающихся русских исполнителей-вокалистов, педагогов-практиков и композиторов, отражающих специфику певческой деятельности.