

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СТЕПАНОВ ВОЛОДИМИР АНДРІЙОВИЧ

УДК 378.016:78.071.2(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
МУЛЬТИМЕДІЙНОМУ АРАНЖУВАННЮ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Степанов

Науковий керівник

Хижна Ольга Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ 2019

АНОТАЦІЯ

Степанов Володимир Андрійович. Методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

Дисертація розкриває проблему навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки. Актуальність означеної проблеми визначається тим, що опанування мультимедійних технологій є однією з нагальних потреб фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах удосконалення процесу інформатизації сучасної освіти. Розвиток інформаційних технологій, що передбачають нові форми накопичення та подання інформації, доступність комп'ютерних музичних систем для широкого кола користувачів сприяють розвитку мультимедійної компетентності як однієї з фахових компетентностей майбутніх учителів музики.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває навченість майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування, оскільки виступає важливою складовою їхньої мультимедійної компетентності, яку в дослідженні розглянуто в складі інформаційної. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню відповідно до нових вимог сучасності розкрито на засадах особистісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного та герменевтичного як базисного.

Мультимедійне аранжування розглянуто як вид музичної діяльності, що активізує студентів у напрямку створення оригінального продукту шляхом пошуку нового звучання музичного твору, його видозмінення з

метою найповнішого розкриття художнього образу засобами мультимедіа, впливає на їхню емоційну сферу, розвиває інтелект, креативність, музичні здібності.

З цієї позиції навчання мультимедійного аранжування визначено як активний умотивований процес інтегрованої педагогічної взаємодії викладача і студента на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа. Науковий аналіз поняття «навчання мультимедійного аранжування» майбутніх учителів музики представлено, виходячи із сутності понять: «музичне навчання», «навчальна діяльність», «мистецька освіта», «музична освіта», «медіаосвіта».

Логічним завершенням означеного процесу є навченість, яка трактується як результат оволодіння особистістю знаннями, уміннями, навичками, її інтелектуального розвитку та збагачення музично-практичного досвіду в процесі навчання мультимедійного аранжування, що сприяє ефективності подальшої музичної професійної діяльності.

Структуру навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, складають мотиваційно-емоційний, інформаційно-пізнавальний, креативно-діяльнісний компоненти, відповідно до яких на основі розроблених критеріїв (ступеня мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення; ступеня сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації; міри здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування) було визначено та охарактеризовано рівні навченості – високий, середній, низький.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* запропоновано та експериментально перевірено поетапну методику навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню; розкрито сутність і специфіку навчання студентів вищих музично-педагогічних

навчальних закладів мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки; визначено структуру, критерії, показники та рівні навченості мультимедійного аранжування; розроблено педагогічні умови навчання майбутніх фахівців мультимедійного аранжування; *уточнено* зміст понять: «мультимедійне аранжування», «навчання мультимедійного аранжування», «навченість мультимедійного аранжування» у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики; значення особистісного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, герменевтичного підходів у процесі навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування; *удосконалено* форми і методи навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки; *подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо застосування мультимедійних технологій у мистецькій освіті.

Авторська поетапна методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування складається з інформаційного, корекційно-самоствійного та результативно-творчого етапів, ґрунтується на принципах: діалогізації навчання, його музично-естетичного спрямування, акмеологічного супроводу студента в його духовному становленні, індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів щодо інтерпретації музичних творів, урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи, відповідності творчих завдань змісту та об'єму навчальної діяльності, творчої самореалізації особистості, охоплює *педагогічні умови*, які в контексті дослідження визначаються змістом і специфікою навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню та сприяють результативності навчального процесу. Педагогічними умовами визначено: формування позитивної мотивації до творчої самореалізації; забезпечення спрямованості навчання на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду; орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок; організація занять з

урахуванням розвитку асоціативного креативного мислення; акцентування самостійності в процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності.

Складовими авторської методики виступають такі групи методів: словесні; наочні; інтерактивні, дієво-практичні, аналітично-мисленнєвої діяльності, оцінки і самооцінки, самоконтролю, стимулювання до творчості. Найбільш ефективними у застосуванні виявилися методи: проєктів, жанрово-стильового перетворення, вербалізації художньо-образної перспективи у побудові музичного твору.

Методика навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики спрямована на підтримку мотивації, актуалізації музично-теоретичних знань і практично-творчих умінь студентів, оволодіння комплексом умінь ефективного використання спеціального програмного забезпечення мистецького спрямування, що відкриває нові можливості для фахової самореалізації студентів у інформаційному суспільстві, сприяє їхньому особистісному розвитку, самовдосконаленню.

Практичне значення авторської методики полягає у можливості використання отриманих теоретичних висновків та практичних результатів для уточнення змісту навчальних планів та змісту фахових дисциплін у вищих закладах освіти музично-педагогічного профілю. Впровадження розробленої та апробованої методичної моделі навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики дає підстави зазначити доцільність та перспективність її застосування для підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: навчання мультимедійного аранжування, майбутні учителі музики, досвід, інтерпретація, методика, фахова підготовка.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Степанов В. А. Деякі аспекти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до естетичного виховання підлітків сучасною музикою. / В. А. Степанов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб. наук. праць]. – Вип. 20 (25). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 82-86.

2. Степанов В. А. Герменевтичний аспект навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки / В. А. Степанов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи: зб. наук. праць [за ред. В. Д. Сиротюка]. – Вип. 59. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.– С. 176-182.

3. Степанов В. А. Інформаційний етап навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування / В. А. Степанов // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – №1. – 162 с.

4. Степанов В. А. Педагогічні умови навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки / В. А. Степанов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Тетяни Степанової]. – №1 (60). – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 348-352.

5. Степанов В. А. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування: мотиваційний аспект / В. А. Степанов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки: зб. наук. праць [гол. ред. Носко М. О.]. – Вип. 151. В 2-х томах. Т.2.– Чернігів: ЧНПУ, 2018. – С. 232-235.

Статті в іноземних наукових фахових виданнях

6. Stepanov V. A. Collective home music – the initial stage of studying the arrangement of musical works. / V. A. Stepanov, L. P. Stepanova // *Kelm (Knowledge / Education / Law / Management)*. – Lodz : Fundacija «Oswita I Nauka Bez Granic PRO FUTURO», 2017. – №2 (18). – S. 196-202.

7. Stepanov Volodymyr. Determination of theoretical and methodological principles of teaching multimedia arrangement of future Music teachers in the process of professional training. *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (November/December). Vol. 7. No. 6. DOI 10.32370/2018_11_8. – PP. 61-70.

Матеріали науково-практичних конференцій

8. Степанов В. А. Застосування комп'ютерних музичних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. / В. А. Степанов // *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: Зб. матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Мукачеве, 17-18 березня 2016.* – Мукачеве : МДУ, 2016. – 300 с. С. 102-104.

9. Степанов В. А. Естетичний потенціал мультимедійного аранжування у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики. / В. А. Степанов // *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Одеса, 6-7 жовтня, 2016 року, том I* – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – 220 с. – С. 161-164.

10. Степанов В. А. Навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в контексті сучасних вимог до уроку музичного мистецтва / В. А. Степанов // *Зб. мат. Міжнародної науково-теоретичної конференції «Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017».* – Київ, 2017. – С. 74-76.

Навчальний посібник

11. Степанов В. А. *Музика у колі сім'ї. Навчально-методичний посібник* / А. М. Степанов, В. А. Степанов, Л. П. Степанова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 80 с.

ABSTRACT

Stepanov V.A. Methods of training future music teachers for multimedia arrangement in the process of professional preparation. – The Manuscript.

Thesis for a Candidate degree on Pedagogical Sciences in speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Music Education. – National M. P. Dragomanov pedagogical university. – Kyiv, 2018.

Annotation content

The dissertation is devoted to theoretical and experimental study of the problem of training future music teachers of multimedia arrangement in the process of professional preparation. The actuality of this problem is determined by the fact that mastering multimedia technologies is one of the urgent needs of training of future music teachers in the conditions of improving the process of informatization of modern education. The development of information technology, which provides new forms of accumulation and presentation of information, the availability of computer music systems for a wide range of users, contributes to the development of multimedia competence as one of the professional competencies of future music teachers.

In this regard, the proficiency of future music teachers in multimedia arrangement is of particular importance, as it is an important component of their multimedia competency, which is considered in this research as a part of informational competency. The training of future music teachers of multimedia arrangement in accordance with the new requirements of the modernity is based on the principles of personal, axiological, acmeological, competence, activity approaches and hermeneutic as a basic one.

Multimedia arrangement is considered as a kind of music activity that activates students towards creating an original product by searching for a new sound of a musical composition, modifying it for a purpose of the fullest possible disclosure of the artistic image by means of multimedia, affects their emotional sphere, develops intelligence, creativity, musical abilities.

From this position, the teaching of multimedia arrangement is defined as an active, motivated process of integrated interaction of teacher and student on the basis of generalization of theoretical knowledge, enrichment of practical (listening and performing) experience and mastering of means of multimedia. Scientific analysis of the concept of "teaching multimedia arrangement" of future music teachers is presented, based on the essence of the concepts: "music training", "educational activity", "art education", "music education", "media education".

The logical conclusion of this process is proficiency, which is interpreted as the result of mastering a person's knowledge, skills, and intellectual development and enriching the music-practical experience in the process of learning multimedia arrangement, which contributes to the effectiveness of further professional music activity.

The structure of proficiency of multimedia arrangements of future music teachers in the process of professional training, which consists of motivational-emotional, informational-cognitive, creative-activity components, according to which on the basis of developed criteria (the degree of motivational orientation to learning multimedia arrangement as an indication of pedagogical self-improvement; the degree of formation of integrated music-theoretical knowledge, the ability to independently search for information; measure of the ability to practical-creative use of the acquired knowledge and skills in the field of multimedia arranging) were determined levels of proficiency - high, medium and low.

The scientific novelty of the obtained results is that: for the first time, a step-by-step methodology for teaching future music teachers multimedia arrangement was proposed and experimentally tested; the essence and specifics of training of students of higher music-pedagogical educational institutions of multimedia arrangement in the process of professional preparation are revealed; the structure, criteria, indicators and levels of proficiency in the multimedia arrangement are determined; pedagogical conditions of training of future specialists of multimedia arrangement have been developed; the content of the concepts: "multimedia

arrangement", "teaching multimedia arrangement", "learning multimedia arrangement" in the context of professional training of future music teachers is specified; the importance of personal, acmeological, axiological, competence, activity, hermeneutic approaches in the process of teaching future music teachers multimedia arrangement is specified; forms and methods of teaching multimedia arrangement of future music teachers in the process of professional preparation are improved; further development of scientific and pedagogical ideas on the use of multimedia technologies in art education is acquired.

Author's step-by-step method of teaching the multimedia arrangement of future music teachers, which includes informational, correction-independent and productive and creative stages is based on principles of the dialogic nature of learning, its aesthetic orientation, acmeological accompaniment of the student in his spiritual development, individual approach with taking into account multilevel musical-theoretical training and listening experience of students concerning the interpretation of musical works, the consideration of individual peculiarities in the application of collective forms of work, the matching of creative tasks with the content of educational activity, creative self-realization of personality, covers pedagogical conditions which are in the context of the research determined by the content and specificity of teaching future music teachers multimedia arrangements and contribute to the effectiveness of the learning process. The pedagogical conditions are defined: the formation of positive motivation to creative self-realization; the focus on the development of students' artistic and aesthetic taste and the enrichment of their musical-auditory experience; ensuring interdisciplinary integration of knowledge, skills and abilities; organization of classes taking into account the development of associative creative thinking; emphasizing independence in the process of educational and productive practical activities.

The components of the author's methodology are the following groups of methods: verbal, visual, interactive, practical, analytical and thought activity, estimation and self-estimation, self-control, stimulation of creativity. Particularly effective were the methods of projects, stylistic transformation, verbalization of

artistic perspective in the construction in the process of creating a musical composition.

The methodology of teaching multimedia arrangements for future music teachers is aimed at supporting the motivation, actualization of musical-theoretical knowledge and practical-creative skills of students, mastering a complex of skills of effective use of special software of artistic direction, which opens new opportunities for professional self-realization of students in the information society, promotes their personal development and self-improvement.

The practical significance of the author's methodology is the possibility of using the theoretical findings and practical results to clarify the content of curricula and content of professional disciplines in higher educational institutions of music and pedagogical profile. Implementation of the developed and tested methodical model of training multimedia arrangement of future music teachers gives grounds to indicate the expediency and promising of its application for increasing the effectiveness of the professional training of future music teachers in the system of higher musical education.

Key words: multimedia arrangement training, future music teachers, experience, interpretation, methodology, professional training.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	21
1.1. Удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування мистецької освіти України.....	21
1.2. Сутність навчання мультимедійного аранжування та структура навченості мультимедійного аранжування студентів.....	35
Висновки до першого розділу.....	64
Список використаних джерел до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	80
2.1 Теоретико-методологічні підходи до навчання мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.....	77
2.2. Обґрунтування експериментальної методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування.....	106
Висновки до другого розділу.....	121
Список використаних джерел до другого розділу.....	123
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	137
3.1. Діагностика навченості студентів мультимедійному аранжуванню....	137
3.2. Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування.....	177
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	210
Висновки до третього розділу.....	222
Список використаних джерел до третього розділу.....	225
ВИСНОВКИ	232
ДОДАТКИ	236

ВСТУП

Пріоритетні напрями вітчизняної освіти визначає її вмонтованість у загальні процеси культурної глобалізації, інтеграції до європейського та світового освітніх просторів. Інформативна насиченість сучасного світу вимагає «впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують ... підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [63, с. 20]. Водночас, сучасний світ, зокрема професійний, побудований на інтегративній основі, яка потребує різнобічних знань, компетентностей, що «забезпечується високою якістю вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, зокрема, шляхом запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання» [там само].

Ознакою сьогодення в контексті реформування освіти стало впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти, що сприяє його модернізації. Одним із перспективних напрямів інформатизації навчального процесу є впровадження мультимедіа-технології. «Комп'ютерно-орієнтоване навчання визначається як інноваційний дидактичний процес, заснований на застосуванні мультимедійних технологій, методів і засобів, що забезпечують формування творчої активності особистості» [89, с. 66].

Програмні документи нашої держави в галузі освіти зазначають, що інформатизація освіти – це комплексний і багатоплановий процес, спричинений сьогодні соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців, які вміють орієнтуватися у величезних інформаційних потоках, володіють інформаційною культурою. У цьому контексті визначається нова освітня парадигма, спрямована на виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного самовдосконалення та саморозвитку (В. Гриценко, В. Кремень).

Питання фахової підготовки майбутніх учителів музики висвітлені в працях А. Болгарського, А. Бондаренко, С. Горбенка, А. Душного, А. Козир, Л. Масол, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Г. Побережної, Л. Паньків, О. Прядко, А. Растригіної, Я. Сверлюка, В. Федоришина, О. Хижної, О. Хоружої, Т. Щериці, О. Щолокової та ін. Аналіз зазначених досліджень свідчить про те, що формування нової генерації майбутніх учителів музики – невід’ємна складова нового педагогічного мислення, що змінює погляд на характер і сутність мистецької освіти, в якій студенти і викладачі виступають як суб’єкти розвитку власної творчої індивідуальності, спрямованості на самоосвіту, саморозвиток.

У цьому контексті особливого значення набувають питання щодо використання інформаційних технологій у різних галузях мистецької освіти (О. Берегова, А. Карнак, І. Ракунова, К. Фадєєва, Т. Тучинська та ін.), особливостей застосування музичних комп’ютерних технологій (О. Бордюк, Ю. Варнавська, Ю. Дворник, Ю. Локарева, В. Луценко, Ю. Олійник, О. Павленко, І. Пясковський, В. Романко, М. Фіцула та ін.), використання мультимедійних технологій (Т. Везіров, Н. Дубініна, Л. Ісак, Н. Іщук, Ю. Краснобокий, Е. Нелунова, І. Ткаченко, Л. Шевченко та ін.).

Багатоаспектність практичної діяльності майбутнього вчителя музики в закладах загальної середньої освіти (як виконавця, концертмейстера, керівника дитячого колективу, лектора, режисера, звукорежисера, аранжувальника тощо) визначає необхідність оволодіння мультимедійними освітніми технологіями відповідно до вимог сучасності та специфіки викладання мистецтва.

Однак, незважаючи на постійний інтерес науковців до означеної проблематики, питання застосування мультимедійних технологій у сучасному процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, подальшого теоретичного та практичного дослідження потребує методика навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, що визначаються низкою *суперечностей*:

- між необхідністю застосування мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики та наявною кількістю і якістю теоретичних та методичних розробок у цій галузі;

- між усвідомленням ролі музично-теоретичних дисциплін у фаховій підготовці студентів та недостатнім рівнем міждисциплінарної інтеграції, що позначається на ефективності навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики;

- між необхідністю підвищення рівня навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в умовах сучасного розвитку мистецької освіти та відсутністю ефективної науково обґрунтованої методики означеного освітнього процесу.

Актуальність та недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку: «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення фахової підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2016 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 11 від 23 лютого 2016р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання мультимедійного аранжування студентів вищих навчальних закладів музично-педагогічного профілю в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – методичне забезпечення навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

- здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо висвітлення проблеми навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;

- уточнити сутність, зміст і структуру навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики;

- обґрунтувати компонентну структуру навченості мультимедійного аранжування студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- визначити критерії, показники та рівневі характеристики навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;

- розробити методичку навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки та експериментально перевірити її ефективність.

Для розв'язання означених завдань та досягнення мети було застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* – науково-теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, музикознавчої, музично-педагогічної та методичної літератури; систематизація та узагальнення наукових джерел для уточнення понятійного апарату дисертації (сутності, змісту та структури мультимедійного аранжування); аналіз сучасної практики та нормативної документації вищих навчальних закладів щодо вдосконалення форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів музики; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення теоретичних та методичних даних; *емпіричні* – діагностичні (педагогічне спостереження за студентами в процесі фахової підготовки та педагогічної практики, бесіди та анкетування, усне опитування, тестування, творчі завдання, аналіз творчих робіт студентів), педагогічний експеримент; методи математичної *статистики*.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: сучасні освітні директивні документи; основні положення наукових концепцій з філософського осмислення сучасних тенденцій у розвитку освіти (В. Андрущенко, І. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Огнев'юк та ін.); положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів та викладачів різних фахів (О. Дубасенюк, О. Кононко, Н. Ничкало, Ю. Руденко, Я. Сверлюк, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.); формування мультимедійної компетентності майбутніх учителів (Л. Кочегарова, Б. Крузе, В. Мирошніченко та ін.); теорії естетичного виховання (Ю. Борев, О. Буров, М. Каган, В. Разумний, О. Семашко, В. Сухомлинський та ін.); теорії та методики музичної освіти (Е. Абдуллін, Т. Бодрова, А. Болгарський, Н. Гуральник, В. Дряпіка, О. Реброва, О. Ростовський та ін.); дослідження музичного слухового досвіду (А. Готсдінер, О. Рудницька, А. Сохор та ін.); інтонаційна теорія музики Б. Асаф'єва; дослідження питань розробки і впровадження в музичну педагогіку мультимедійних технологій та освітніх програм (О. Барицька, А. Бондаренко, Л. Гаврілова, П. Живайкін, С. Казибекова, І. Красильников, М. Ляшко, В. Шинкаренко та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова впродовж 2015-2018 рр. На різних етапах експерименту взяли участь 348 студентів, 15 викладачів ВЗО, 10 вчителів музики базових ЗЗСО.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в синтезі нині відомих наукових досліджень з означеної проблеми і оригінальній розробці конкретних форм і методів навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування:

- *вперше* запропоновано та експериментально перевірено поетапну методику навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню; розкрито сутність і специфіку навчання студентів вищих

музично-педагогічних навчальних закладів мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки; визначено структуру, критерії, показники та рівні навченості мультимедійного аранжування; розроблено педагогічні умови навчання майбутніх фахівців мультимедійного аранжування;

- *уточнено* зміст понять: «мультимедійне аранжування», «навчання мультимедійного аранжування», «навченість мультимедійного аранжування» у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики; значення особистісного, акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, герменевтичного підходів у процесі навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування;

- *удосконалено* форми і методи навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;

- *подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо застосування мультимедійних технологій у мистецькій освіті.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/2383 від 28.12.2017 р.), педагогічного факультету Мукачівського державного університету (довідка № 771 від 03.05.2018 р.), педагогічного факультету ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка №1323/17 від 12.06.2018 р.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження зумовлене актуальністю теми, розробкою та впровадженням у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики поетапної методики навчання мультимедійного аранжування, навчальної програми авторського спецкурсу «Основи мультимедійного аранжування»; визначається можливістю практичного використання матеріалів дослідження викладачами музично-теоретичних дисциплін факультетів мистецтв закладів вищої освіти в лекційних курсах та на семінарських заняттях з методики музичної освіти, під час підготовки студентів до проведення виробничої педагогічної практики. Результати

дослідження можуть бути використані для оновлення змісту й підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Особистий внесок здобувача. Наукові результати дисертації, ідеї та положення, які є результатом досліджень дисертанта, вказані в авторефераті у переліку основних праць. У спільних публікаціях з Л. Степановою та А. Степановим і Л. Степановою, автором розглядаються перші спроби аранжування музичних творів як результат домашнього музикування. У навчально-методичному посібнику подано вокальні твори в авторському супроводі для гітари (п. 2.1.4), музичні твори в авторському перекладенні для гітари (п. 2.2.1) та методичні рекомендації щодо їхнього виконання (п.1.2). Автором також виконано комп'ютерний набір нот.

Ідеї, що належать співавторам публікацій, не використовувались у матеріалах дисертації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати проведеного дослідження пройшли апробацію на щорічних звітних наукових конференціях викладачів, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2016-2017); висвітлені та обговорені на *міжнародних* науково-практичних конференціях: II Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016); XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2016); I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017); Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку» (Вінниця, 2017); Міжнародній науково-теоретичній конференції «Гуманітарні студії НАКККиМ – 2017» (Київ, 2017); *всеукраїнських*: V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве, 2016); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецтво та освіта: новації та

перспективи» (Чернігів, 2018). Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Публікації. Матеріали та результати дослідження знайшли своє відображення в 11 науково-методичних публікаціях (9 – одноосібні, 2 – у співавторстві), з яких 5 одноосібних статей опубліковано в наукових фахових виданнях України з педагогіки, 2 – у зарубіжних наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (разом 223 найменувань, з них 5 – іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 189 сторінок, загальний обсяг роботи – 277 сторінок. Робота містить 17 таблиць, 7 рисунків, що разом з додатками становить 56 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Проблема навчання мультимедійного аранжування в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики

Освітній процес сьогодення, зумовлений інформаційно-технічним прогресом, вимагає вирішення основних завдань музичної педагогіки у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики через застосування нових сучасних інформаційних технологій. Забезпечення всебічної готовності до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики потребує визначення і обґрунтування теоретичних основ дослідження. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка знаходимо тлумачення поняття «теорія» як сукупності «ідей, поглядів, концепцій, вчень, уявлень про об'єктивну дійсність». Практична діяльність «осмислюється, організовується, спрямовується теорією» [19, с. 328]. Отже, проблема навчання мультимедійного аранжування студентів у процесі фахової підготовки потребує визначення понятійного апарату.

Питання готовності студентів до роботи у загальноосвітніх закладах логічно пов'язані з питаннями їх фахової підготовки, яка в умовах сьогодення на перше місце виводить проблему формування професіоналізму у всіх сферах навчальної та виховної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому, на думку Я. Сверлюка, проблеми фахового рівня та педагогічної майстерності набувають все більшого значення в процесі підготовки студентів музично-педагогічних закладів вищої освіти [74].

«Визначення поняття «підготовка» спирається на досвід системного дослідження освіти та педосвіти як складноорганізованих соціокультурних феноменів і пов'язано з науковим доробком В. Андрущенка (2002), Г. Балла

(1999), Б. Гершунського (1998), О. Глузмана (1997), В. Лугового (1994), О. Олексюк (1997), О. Шевнюк (2003) та ін.» [25]. Питання фахової підготовки в системі музично-педагогічної освіти висвітлено в роботах А. Болгарського, Ю. Дворника, Ж. Карташової, А. Козир, В. Лабунця, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Піхтар, Г. Побережної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Хлебнікової, В. Шультіної, О. Щолокової та інших науковців.

У наукових дослідженнях фахова підготовка розглядається як: «комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат – формування цілісної особистості сучасного фахівця, здатного творчо мислити і самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях сучасності» [59, с. 104]. Адже «фахівець – той, що досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо; спеціаліст» [11, с. 1530].

Значущість фахової підготовки майбутніх учителів музики посилюється в контексті реформування освіти, спрямованого на подолання протиріч між традиційними формами й методами навчання та новими можливостями, які відкриваються з появою нових форм інформації, нового освітнього середовища, що сприяє підготовці фахівця у відповідності до нових вимог сучасності й актуалізує питання міжпредметної інтеграції та компетентнісного підходу, а також наскрізного застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Насамперед, варто зауважити, що сучасні стандарти вищої освіти акцентують увагу на інтеграції навчальних дисциплін, яка потребує розроблення теоретичних і практичних засад моделювання дидактичного процесу, його інформатизації, з'ясування механізму реалізації взаємозв'язків між дисциплінами з урахуванням їх професійної спрямованості в ході добору змісту [83, с. 4].

Питання інтеграції в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики розглядаються з різних позицій. Інтегровану музично-теоретичну

підготовку майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі досліджувала І. Малашевська [45]. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у ЗВО (зкладах вищої освіти) розглядали Г. Побережна та Т. Щериця [60]. Питання щодо організації процесу вивчення музично-теоретичних дисциплін на засадах інтегрованого підходу розглядає Ю. Локарева [41].

Питання інтеграції музично-виконавських дисциплін, як оптимальної організації педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів фахового циклу, та передбачає їх об'єднання у цілісність розглядається В. Лабунцем, Ж. Карташовою [38]. Питання реалізації міжпредметних знань розглянуті Л. Варнавською, Т. Латишевою, Є. Проворовою [9; 39; 64]. Інтеграцію мистецтв у фаховій підготовці майбутніх учителів музики розглянуто Г. Бродським та І. Шевченко, О. Рудницькою, О. Хижною [8; 71; 88].

Доцільно звернути увагу на те, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики охоплює комплекс напрямків, необхідних у подальшій практичній педагогічній діяльності в загальноосвітній школі. Адже вчителю музичного мистецтва доводиться бути не тільки виконавцем (вокалістом чи інструменталістом) і концертмейстером, а й керівником дитячого музичного колективу, лектором, режисером, звукорежисером, аранжувальником. Недарма професійна діяльність вчителя музики вважається однією з найбільш інтегрованих, складних, різнобічних за видами творчої діяльності (Ж. Карташова).

Як бачимо, фахова підготовка майбутнього вчителя музики виконує міжпредметну функцію і пов'язана з опануванням комплексу специфічних методів і прийомів вивчення професійно-орієнтованих музичних дисциплін. У наукових джерелах фахова підготовка майбутніх учителів музики розглядається і як «комплекс спеціальних знань та умінь з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, музично-виконавського циклів» [29,

с. 17]; і «як процес і результат оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки» [85, с. 49].

Однак, варто відзначити, що все більш актуальними у сучасній теорії і практиці підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі стають проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців (компетентнісний підхід у межах нашого дослідження детально розглянуто у п. 2.1). Це пов'язано з утвердженням компетентнісного підходу в системі освіти («Новий Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти», «Закон України про вищу освіту», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи»), який стає одним зі стратегічних напрямів української державної політики в освітній сфері.

Соціальне замовлення вчителя музики визначається сучасними вимогами до нього як до фахівця, а також із урахуванням специфіки викладання предмета. Коло фахових компетентностей майбутнього вчителя музики, перш за все, визначає комплекс вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Тому вважаємо за необхідне вивчити та проаналізувати нормативні документи, методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу та зміст існуючих навчальних програм.

У «Концептуальних засадах реформування середньої школи» зазначено, що середній школі в системі освіти належить центральне місце. Саме в школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя. Для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці дітям потрібні знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами, що сформують його життєві компетентності. «Ключові компетентності й наскрізні вміння створюють «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця» [53, с.12].

Серед десяти ключових, однаково важливих і взаємопов'язаних між собою, компетентностей «Нової української школи», які формуються в учнів

у процесі навчання, визначено одну, формування якої залежить безпосередньо від рівня фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Це – «обізнаність та самовираження у сфері культури», що розуміється як «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [там само]. Компетентнісний підхід визначає, відповідно, і зміст чинних шкільних програм з предмета «Музичне мистецтво».

У «Методичних рекомендаціях щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2017/2018 навчальному році» (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436) зазначено, що сьогодні мистецтво в системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної освіти школяра і є транслятором загальнолюдських, естетичних та художніх цінностей, на розуміння яких спрямовується його могутній пізнавальний і естетичний потенціал [48]. Це повністю відповідає положенням щодо формування вищевказаної компетентності (особливо це стосується здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки), визначеної у документі «Концептуальні засади реформування середньої школи».

Як бачимо, на чільне місце у контексті сучасних вимог до вчителя музичного мистецтва виходить проблема естетичного виховання школярів, формування в них художнього смаку. Розуміння естетичного смаку як філософської категорії подано у «Філософському енциклопедичному словнику»: це – «здатність оцінювати явища природи й соціального життя як прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне» [87, с. 311]. Формування естетичного смаку у школярів є важливою складовою виховної роботи школи. Стосовно творів мистецтва естетичний смак виявляється як художній смак. А проблема співвідношення естетичного та художнього

залишається актуальною теоретичною проблемою сучасної естетики [там само, с. 204].

Потрібно відзначити, що ця проблема завжди знаходилась у колі досліджень вітчизняних науковців. Значний внесок у розробку теорії естетичного виховання, визначення основних понять зробили Ю. Борєв, О. Буров, Л. Волович, М. Каган, В. Разумний, А. Макаренко, О. Семашко, В. Сухомлинський та інші. Основи естетичного виховання у психологічному аспекті розкривали Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші. Естетичний потенціал інтеграції мистецтв у професійній підготовці вчителя початкової школи досліджувала О. Хижна. Питання теорії і методики естетичного виховання розглядали Л. Коваль, В. Передерій, А. Щербо, зокрема, засобами мистецтва М. Киященко, Г. Падалка, Н. Полтавська, О. Рудницька, О. Сапожник та інші науковці.

Завдяки цим дослідженням з'ясовано, що естетичне виховання – це цілеспрямований процес формування в учнів естетичного ставлення до дійсності, що передбачає розвиток здатності людини до сприйняття і співпереживання, до творчості, до створення художніх цінностей, розвитку її естетичних смаків та ідеалів.

Відомо, що з усіх видів мистецтва музика найбільше сприяє формуванню творчих здібностей особистості [33]. Як елемент естетичного виховання, музичне виховання передбачає формування емоційної чутливості та емпатії. Естетичне виховання музикою включає також процес формування ціннісно-світоглядних мистецьких орієнтацій учнів, який тісно пов'язаний з процесом пізнання. Ознайомлення школярів з різними музичними жанрами потребує від учителя музики загальної світоглядної обізнаності, а також передбачає наявність відповідних фахових компетентностей, розвиненість художнього смаку. Усе це визначає ступінь готовності майбутніх учителів музики до естетичного виховання учнів на кращих зразках музичного мистецтва.

Також у «Методичних рекомендаціях щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2017/2018 навчальному році» наголошується, що предмети художньо-естетичного циклу в школі «спрямовані на розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, формування їх художньо-образного, асоціативного, критичного мислення; створення сприятливих умов для продукування креативних ідей, реалізацію власних творчих потреб у художній діяльності та пізнанні» [48]. Цим вимогам відповідає програма «Мистецтво 5-9 класи» (авт. Л.Масол та ін., 2012р.), яка у 2017/2018 навчальному році була оновлена, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804 і рекомендована для вивчення предметів художньо-естетичного циклу.

У Пояснювальній записці до програми (яка включає три блоки «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» та інтегрований курс «Мистецтво») визначено мету базової середньої освіти (виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності, формування потреби у творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні), а також сутність предметних мистецьких та міжпредметних естетичних компетентностей, які щонайперше формуються під час опанування учнями різних видів мистецтва [там само].

Слід відзначити, що в процесі опанування художніх цінностей, за означеною програмою, вчителю надається можливість обирати різноманітні музичні твори для розкриття теми уроку музичного мистецтва та набуття учнями ключових і предметних компетентностей, оскільки особливістю навчальної програми є варіативність художнього наповнення змісту.

Можливість обирати твори для реалізації завдань програми накладає на вчителя музики велику відповідальність за якість музичного матеріалу, що залежить від багатьох чинників, але головним ми вважаємо наявність (на

належному рівні!) музичної культури та художнього смаку в самого вчителя музики, вихованих у нього в студентські роки в процесі фахової підготовки.

Досягнення цієї мети залежить від багатьох чинників, але головним ми вважаємо наявність (на належному рівні!) музичної культури та художнього смаку у самого вчителя, вихованих у нього в студентські роки разом з отриманими знаннями у ЗВОі в процесі власної творчої професійної діяльності та самовдосконалення.

Розгляд феномену готовності майбутніх учителів музики до музично-естетичного розвитку школярів, варто проводити також з урахуванням сучасних потреб останніх, зумовлених життєвим досвідом, досвідом сприйняття музики (в тому числі сучасної), середовищем. Адже «формування художнього смаку може відбутися лише за умови всебічного знайомства з творами мистецтва, а формування творчої особистості, відповідно, – в умовах її творчого розвитку» [80, с. 370].

Зрозуміло, що вчитель музики має бути зорієнтований на підвищення рівня музичної культури та художнього смаку учнів на основі впровадження у навчальний процес інтерактивних (педагогічний діалог, фасилітована дискусія), проблемно-евристичних, мультимедійних освітніх технологій, що відповідає сучасним вимогам до професії вчителя музики.

Спираючись на вищевикладене, констатуємо, що фахова підготовка майбутнього вчителя музики передбачає його готовність до діяльності, в якій має гармонійно поєднуватися діяльність музиканта і педагога. Сучасні вимоги до особистості вчителя передбачають наявність такої професійно значущої якості, як освіченість, а стосовно вчителя музики – музична освіченість.

Зважаючи на тенденцію до поділу освіченості на загальну і професійну, вважаємо за доцільне виділити також поняття «мистецька освіта» та «музична освіта».

«Освіта» у наукових джерелах визначається як процес і результат оволодіння системою знань, умінь і навичок, формування на їх основі світогляду, духовності, розвитку творчих сил та здібностей особистості [47,

с.80]. Звідси «освічений» – той, що «має освіту, засвоїв різнобічні знання; культурний» [11, с. 858]. Відповідно, цілями освіти є набуття наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових здібностей особистості, формування світогляду, духовності, поведінки, усвідомлення свого обов'язку і відповідальності, підготовка до трудової діяльності.

Під мистецькою освітою науковці розуміють процес духовно-практичного осягнення мистецтва, спрямований на становлення духовності особистості в усьому спектрі моральних етичних, естетичних проявів, її ціннісних ставлень до явищ культури та соціуму, що складає його результат. «Мистецька освіта» – це освітня галузь, спрямована на «розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [65, с. 226-227].

Дещо інакше визначення поняття «освіта» знаходимо у О. Олексюк. Науковець зазначає, що під освітою розуміють процес або результат засвоєння визначених суспільством рівнів культурної спадщини та пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку. Звідси – «музична освіта» як цілеспрямоване засвоєння музичної культури – є навчально-виховним процесом, у якому важлива взаємодія діяльності викладача і вихованця. Профіль освіти (музична, музично-педагогічна), ступінь освіти і соціальний масштаб окреслюють музичну освіту як систему [56, с. 6].

Музичну освіту як свідоме здобуття знань, умінь і навичок згідно з індивідуальними, загальними та спеціальними здібностями, а також здобуття особистісного чуттєво-емоційного досвіду з метою підвищення рівня самореалізації розглядає Н. Гуральник [20]. У цьому контексті здатність майбутнього вчителя музики до створення власних аранжувань музичних творів, сформована в результаті навчання мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки виступає сходинкою на шляху підвищення свого рівня самореалізації та самовдосконалення.

Надзвичайно важливе положення реформування освітньої галузі, зафіксоване у «Концептуальних засадах реформування середньої школи», яке набуває особливого значення в контексті нашого дослідження, стосується наскрізного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти й системою освіти, що має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи і, водночас, вимагає формування відповідних компетентностей у майбутнього вчителя.

У зв'язку з цим, потрібно зауважити, що на уроках музичного мистецтва учні 7 класу (за програмою «Мистецтво» (авт. Л. Масол, та ін.), мають ознайомитися з різними видами аранжувань народної та академічної музики, особливостями відображення етнічних мотивів у класичній і сучасній музиці (тема 1: «Музичне мистецтво у нашому житті») та особливостями сучасних музичних явищ – джаз, рок, поп, шансон, авторська пісня (тема 2 «Новаторство в музичному мистецтві»). Вчитель музики, відповідно до програми, повинен уміти залучати учнів до творчої діяльності за допомогою комп'ютерних програм, електронних музичних інструментів (за наявності), спонукати до використання інтернет-ресурсів.

Як бачимо, в контексті сучасних вимог до вчителя музики в умовах реформування освіти, готовність студентів – майбутніх учителів музики до роботи у ЗЗСО (заклади загальної середньої освіти) визначається рівнем їх фахової підготовки, зокрема, готовністю до естетичного виховання, розвитку комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей учнів. Це залежить від наявності в самих майбутніх учителів музики художнього смаку та музичної культури, спрямованості до педагогічного самовдосконалення, прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь, що включає навчання мультимедійного аранжування як необхідної складової фахової підготовки.

Для реалізації означеного феномена необхідно озброїти студентів факультетів мистецтв вищих педагогічних навчальних закладів відповідними фаховими компетентностями через впровадження у навчальний процес

сучасних інтерактивних, проблемно-евристичних, мультимедійних технологій. Необхідно забезпечити студентів, як зауважує А. Бондаренко, уміннями адаптувати навчальний музичний матеріал до роботи в класі, використовувати засоби мультимедіа та сучасні педагогічні технології й методи навчання [6].

Відповідно, фахова підготовка майбутніх учителів музики зорієнтована на модернізацію та оптимізацію навчального процесу: студенти мають бути озброєні спеціальними знаннями та практичними вміннями, зокрема, аранжування музичних творів, створення фонограм тощо. Враховуючи те, що в позакласній роботі, яка є частиною його музично-педагогічної діяльності, вчителю музики доводиться займатися аранжуванням композицій для караоке та шкільних дискотек, очевидно, що якість фахової підготовки майбутніх учителів музики в наш час великою мірою залежить саме від оволодіння ними сучасними освітніми мультимедійними технологіями.

Науковими дослідженнями останніх років (О. Барицька, Л. Варнавська, Л. Гаврілова, Ю. Дворник, В. Луценко, Л. Масол, Н. Новікова, Н. Сушкевич, В. Шинкаренко, О. Чайковська, М. Чембержі та ін.) доведено, що використання мультимедійних технологій розширює можливості організації навчальної діяльності у галузі музичного мистецтва.

Так, у дослідженні О. Барицької розкрито зміст операційної сутності мультимедійних технологій та переваги їх використання в процесі набуття фахової компетентності майбутніми вчителями музики [5]. У дослідженні Л. Гаврілової розкриті сутність та характеристика сучасних мультимедійних навчальних засобів для викладання музичного мистецтва [14]. Однак, варто зазначити, що поняття «мультимедійні технології» на сьогодні не має чіткого визначення.

Водночас, як зазначають Л. Гаврілова й В. Федоришин, термін «музично-комп'ютерні технології» уже міцно увійшов у науковий обіг [16].

На основі аналізу наукових джерел і останніх досягнень означеної галузі, науковці визначають декілька напрямів, за якими відбувається впровадження комп'ютерних технологій у музичну культуру, розвиток му

чно-комп'ютерних технологій, упровадження їх у теорію і практику мистецької освіти:

- використання комп'ютера як нового музичного інструмента в композиторській практиці, а також у діяльності звукорежисерів, аранжувальників, що значно розширює горизонти музичної творчості;

- використання комп'ютера як дослідницького комплексу для вивчення якостей музичного звуку, аналізу тембрів та музичної композиції творів, для спектрального аналізу акустичних характеристик співацького голосу, залучення до музикознавства акустичних методів дослідження;

- вивчення завдяки цифровим технологіям давніх музичних рукописів, застосування комп'ютерної техніки для статистичного аналізу музичних текстів, їхніх елементів задля виявлення закономірностей внутрішньої організації музичного цілого;

- розроблення апаратного і програмного забезпечення для музичної освіти;

- психологічні аспекти використання комп'ютерних технологій у музичній освіті [16, с.216].

Використання комп'ютера потребує від учителя музики оволодіння додатковими знаннями з мов програмування, створення мультимедійних навчальних програм та розробки авторських курсів з відповідного предмету [69]. Застосування комп'ютерних засобів значно розширює можливості навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти.

Новий підхід до побудови, організації структури музичного твору, визначення його параметрів, творення нових звучань, які також поділяються на процеси синтезу звуку й процеси обробки звуків, обумовили подальший розвиток нових технологій у композиторській творчості. Тобто, за допомогою сучасних комп'ютерних технологій можуть якісно моделюватися процеси звуковидобування й звуковідтворення [68]. Знаходячись на «перетині техніки й мистецтва» (Д. Скрипкін), маючи виключну динамічну природу розвитку й будучи нерозривно пов'язаними з безперервним оновленням досягнень

науково-технічного прогресу, музично-комп'ютерні технології зумовили появу нових електронних інструментів та розробку музичних комп'ютерних програм.

Зокрема, Д. Скрипкін відзначив загальну глобальну тенденцію до взаємопроникнення інформатики та музичного мистецтва і виникнення нової наукової дисципліни – музичної інформатики. Складовими компонентами музичної інформатики автор визначає: «класичну теорію музики та експериментальний розділ інформатики, пов'язаний з електронними або комп'ютерними технологіями синтезу, обробки, запису, передачі, тиражування, виконання, використання, вивчення звуку як такого, музичних творів, створених за допомогою цих технологій» [75].

У руслі сучасних тенденцій модернізації навчання на факультетах мистецтв у ЗВО України з'явилися дисципліни «Музична інформатика» (О. Бордюк [7]), дисципліна «Інформаційно-комп'ютерні технології в мистецькій освіті» (Ю. Олійник [57]). Варто відзначити, що для вивчення у вищих навчальних закладах пропонуються також дисципліни: «Комп'ютерні технології музичного виховання та розвитку школярів» (О. Лобач, С. Кульчій [40]), «Сучасне аранжування на комп'ютері» (В. Луценко [42]).

У межах нашого дослідження особливий інтерес становлять наукові роботи О. Барицької [5], якою розроблено курс «Комп'ютерне аранжування»; Л. Варнавської [9], що розкриває формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій.

Заслуговують на увагу шляхи оптимізації навчального процесу КІМ ім. Р. М. Глієра, де за сприяння професора Ю. Зільбермана та активної участі викладачів предметної комісії «Музичні комп'ютерні технології», викладання доповнено спектром таких дисциплін, як «Основи комп'ютерного аранжування», «Комп'ютерні технології в студійній практиці», «Аранжувальні станції-синтезатори», «Практика аранжування». Впроваджуються у навчальний процес дисципліни «Додрукарська підготовка нотних видань», «Історія електронної музики». В межах вивчення дисципліни «Комп'ютерні

технології в музичному мистецтві» (старший викладач Г. Юферова) було проведено експеримент по створенню творчого проекту «Ансамблі для дітей», основною творчою формою якого було виділено аранжування музичних творів [95].

Особливої уваги заслуговує створений Л. Гавріловою освітній веб-сайт «Мультимедійні технології в мистецькій освіті», що використовується як електронний освітній ресурс, значення якого для реалізації окремих дистанційних форм освіти, що органічно поєднуються з традиційними, доведено практикою. Про це свідчить проведене дисертаційне дослідження, в якому пропонується система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій, що забезпечується виключно електронними (мультимедійними) навчальними ресурсами [15].

Ми підтримуємо висновки Л. Гаврілової та В. Федоришина, які на основі огляду наявних у сучасній музичній педагогіці підходів до залучення засобів комп'ютерних технологій у підготовку майбутніх учителів музики, зазначають, що процес упровадження засобів комп'ютерних технологій у формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в сучасній мистецькій освіті України відбувається доволі повільно й стосується окремих аспектів професійної підготовки музикантів, адже цілісної концепції або системи оновлення музично-педагогічної освіти засобами комп'ютерних технологій наразі не вибудовано [16, с.222]. Перспективними напрямками у вирішенні означеної проблеми науковці вважають широке впровадження дистанційних курсів із музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін і створення хмаро орієнтованого навчального середовища для професійного навчання майбутніх учителів музики [там само].

Отже, навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики ми вважаємо необхідною складовою їхньої фахової підготовки, яка розуміється нами як педагогічний процес опанування студентами в повному обсязі комплексом сучасних фахових компетентностей.

Процес навчання мультимедійного аранжування спрямовує майбутніх учителів музики до оволодіння новітніми досягненнями сучасної музично-інформаційної культури, розширює їхній світогляд, формує музично-естетичний смак, розвиває музично-творчі здібності, сприяє розумінню ними специфіки комп'ютера як інструмента музичної творчості і підвищує якість фахової підготовки відповідно сучасних вимог до професії вчителя музики.

1.2. Сутність навчання мультимедійного аранжування та структура навченості мультимедійного аранжування студентів

Проблема реалізації дидактичних можливостей комп'ютерних програм та методологія і теорія комп'ютеризації освіти вже стали предметом багатьох наукових досліджень (Н. Белявіна, Б. Гершунський, С. Гунько, М. Дергач, Л. Дибкова, М. Жалдак, Л. Карташова, Л. Макаренко, Л. Марахівський, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Павлюк, Т. Рейзенкінд, Е. Семенюк, С. Пюкке, О. Тихомиров, Ю. Триус, С. Яшанов та ін.). Вивчалися можливості використання мультимедійних технологій, поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, наповнення і збагачення навчального процесу новими формами роботи (А. Бондаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Чайковська); здійснювалося обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (О. Бордюк, Т. Гергей, І. Захарова, К. Кречетников, Є. Полат, Н. Тализіна).

Аналіз досліджень вітчизняних науковців показав, що наукова думка здебільшого фокусується на застосуванні мультимедійних технологій як предмета вивчення, як інструменту засвоєння інших музичних і фахових знань, як засобу майбутньої професійної діяльності вчителя музики (О. Барицька), проте сам процес навчання мультимедійного аранжування та його специфіку розглянуто недостатньо. Розглянемо означений процес більш детально. Поняття «навчання мультимедійного аранжування» майбутніх

учителів музики ми окреслимо, виходячи із сутності понять: «навчання» та «навченість», «музичне навчання»; «навчальна діяльність»; «мультимедійне навчання» та «медіаосвіта».

Поняття «аранжування» (від фр. *arranger* – «упорядковувати») в музичному мистецтві розглядається як «перекладання музичного твору для іншого складу виконавців», «обробка мелодії для виконання на музичному інструменті або для голосу з супроводом», «полегшений виклад музичного твору для виконання на тому ж інструменті», чи «пов'язані з імпровізаційним стилем музикування гармонічні, фактурні зміни, які музиканти вносять в твір під час виконання (в джазовій музиці)», «створення інструментального супроводу до мелодії пісні для різного складу виконавців (в популярній музиці)» [96, с.14].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» знаходимо дещо ширше тлумачення означеного поняття. Окрім вищевикладеного, додається іще таке: «в естрадній музиці – гармонізація та інструментування нової або добре відомої мелодії; у джазі – спосіб закріплення загального задуму ансамблевої і оркестрової інтерпретації і головний носій стильових якостей» [11, с. 38]. Відповідно, «аранжувати» тлумачиться як «пристосовувати музичний твір, написаний для певного складу інструментів (голосів), до виконання іншим складом інструментів (голосів)» та «перетворювати, видозмінювати з якою-небудь метою» [там само].

Зрозуміло, що для того, щоб аранжувати твір, аранжувальнику (аранжувальник – «фахівець із аранжування» [там само]) потрібні спеціальні міждисциплінарні знання, відповідні навички, досвід. Але окрім цього, а можливо навіть і в першу чергу, йому потрібен музичний смак, відчуття, чи навіть передчуття того продукту, яким буде у кінцевому вигляді мелодія після аранжування, представлена у певному жанрі, формі, стилі, «осучаснена», чи, навпаки, стилізована в дусі однієї з минулих епох,

чи навіть у душі музичної мови певного композитора, спрямована у певний емоційний стан.

Отже, поняття «аранжування» тісно пов'язане з поняттям «інтерпретація», що базується на всебічному аналізі твору (жанрово-стильовому, теситурному, гармонічному аналізі, усвідомленні засобів музичної виразності тощо), підкріплене технічними можливостями втілення художнього задуму композитора. У вищенаведеному визначенні аранжування представлено як «спосіб інтерпретації». У наукових джерелах поняття «інтерпретація» більш широке за змістом і сутністю, про що зазначано у пункті 2.1 нашого дослідження.

Наступне поняття в контексті нашого дослідження, яке потребує детального розгляду, – «мультимедіа». Поняття «мультимедіа» розуміється як здатність подавати текстуальні зображення та звук користувачеві (Всесвітня доповідь ЮНЕСКО (1998 р. [13, с. 12]), хоча у сучасній науковій літературі це поняття зазвичай трактується як сукупність комп'ютерних технологій, що одночасно використовують декілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. Зазначається, що технологію мультимедіа складають спеціальні апаратні та програмні засоби. Проте, варто відзначити різні підходи до перекладу, що впливають і на нюанси визначення: переклад *media* розуміється і як середовище, і як форма представлення інформації (вид інформації), і як спосіб (засіб), і як центр, осередок.

Так Л. Масол під поняттям «мультимедіа» (англ. *multimedia* від лат. *multum* – багато, *medium* засоби) розуміє комплекс апаратних і програмових засобів, які надають можливість користувачеві працювати в діалоговому режимі з різними типами інформації (графікою, текстом, звуком, відео), організованими в єдину систему [46 с. 153].

Мультимедіа як комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше – анімації і відео, розуміють В. Кобаль, Я. Мокрянин,

Ю. Білак, І. Лях, Л. Данько-Товтин, розглядаючи основні форми та методи використання мультимедійних технологій на різних етапах занять у процесі вивчення дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка». Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору, вважає науковець, є основна властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації [32, с. 148].

«Мультимедіа» також називають інформацію, що включає текст, зображення, звук як окремо, так і в сукупності, що базується на нових інформаційних технологіях [18, с.76-77].

Мультимедіа як взаємодію візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото і відео в одному цифровому представленні розуміють І.Ткаченко та Ю.Краснобокий [84].

Мультимедіа як сукупність комп'ютерних технологій розуміють С. Назарова, Ф. Долгих і зазначають, що технологія мультимедіа використовує як зоровий так і звуковий канали надходження інформації до людини, у прикладних мультимедіа програмах одночасно використовуються декілька інформаційних середовищ – графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід, що створює унікальні можливості для творчості [50].

Мультимедіа – це взаємодія візуальної та звукової інформації під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні, зазначають В. Гонцова, О. Орлик [18, с. 77].

Звернімося до довідниковою літератури:

- мультимедіа (multi – багато, media – середовище) – найбагатший арсенал способів ілюстрації досліджуваного явища. Матеріали мультимедіа

застосовують як різновиди інформації: комп'ютерні дані, теле- й відео-інформація, мова й музика [10];

- мультимедіа – комп'ютерна технологія, яка дозволяє гнучко керувати потоками різноманітної інформації – текстами, графічними зображеннями, музикою, відео зображенням [11, с. 695];

- мультмедіа – технологія подання інформації в комп'ютерних системах, яка поєднує різні форми: текстову, графічну, звукову, анімаційну, відеоінформацію [35, с.20];

- мультимедіа (мультимедіа засоби) – комп'ютерні засоби створення, зберігання, обробки і відтворення в оцифрованому вигляді інформації різних типів: тексту, малюнків, схем, таблиць, діаграм, фотографій, відео- та аудіофрагментів і т. п. [70];

- мультимедіа (від лат. *multum* – багато + *media* – засоби) – засіб навчання, що включає до своєї структури різні види інформації – у вигляді текстів, аудіо-, відео- та анімаційних елементів. За допомогою мультимедіа забезпечується інтерактивна взаємодія з тим, хто навчається [55].

- мультимедіа – сукупність усіх видів інформації (графічної, звукової, відео) [26];

- мультимедиа – комп'ютерна система, що включає в себе текстові, аудіо (звукові) та відео (видові) компоненти. Користувач може вступати з нею в своєрідний контакт, задаючи питання, контролюючи або беручи безпосередню участь в тому, що відбувається на екрані [51];

- мультимедіа – 1) взаємодія візуальної та звукової інформації під керуванням інтерактивного програмного забезпечення. Звичайно означає поєднання тексту, звуку й графіки, а останнім часом все частіше – анімації й відео. Характерна особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – гіперпосилання. 2) поняття, що означає поєднання звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати або одержувати інформацію в будь-якій формі [37, с.63].

Узагальнимо дані довідникової літератури в таблиці 1.1:

Таблиця 1.1.

Визначення мультимедіа у довідниковій літературі

<p>«мультимедіа (multi – багато, media – середовище) – найбагатший арсенал <i>способів</i> ілюстрації досліджуваного явища. Матеріали мультимедіа застосовують як різновиди <i>інформації</i>: комп'ютерні дані, теле- й відео- інформація, мова й музика»</p>	<p>Великий енциклопедичний словник / 2-е вид. переробл. і доп. – М. : Спб., 1998. – 1456 с.</p>
<p>«мультимедіа – комп'ютерна <i>технологія</i>, яка дозволяє гнучко керувати потоками різноманітної <i>інформації</i> – текстами, графічними зображеннями, музикою, відео зображенням»</p>	<p>Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с. с. 695</p>
<p>мультмедіа – <i>технологія</i> подання <i>інформації</i> в комп'ютерних системах, яка поєднує різні форми: текстову, графічну, звукову, анімаційну, відеоінформацію</p>	<p>Короткий тлумачний словник з інформатики та інформаційних систем для економістів [Текст] / Київський національний економічний ун-т ; уклад. Л. С. Козловська, – К.: КНЕУ, 2004. – 58 с.</p>
<p>«мультимедіа (мультимедіа засоби) – комп'ютерні <i>засоби</i> створення, зберігання, обробки і відтворення в оцифрованому вигляді <i>інформації</i> різних типів: тексту,</p>	<p>Российская энциклопедия по охране труда. Под ред. В.К. Варова, И.А. Воробьева, А.Ф. Зубкова, Н.Ф. Измерова. В 3 т. – 2-е изд., перераб. и доп. –</p>

<p>малюнків, схем, таблиць, діаграм, фотографій, відео- та аудіофрагментів і т. п.»</p>	<p>М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2007.</p>
<p>«<i>мультимедіа</i> – комп'ютерна <i>система</i>, що включає в себе текстові, аудіо (звукові) і відео (видові) компоненти. Користувач може вступати з нею в своєрідний контакт, задаючи питання, контролюючи або беручи безпосередню участь в тому, що відбувається на екрані»</p>	<p>Научно-технический энциклопедический словарь. Электронный ресурс. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/scientific</p>
<p>«<i>мультимедіа</i> (від лат. multum – багато + media – засоби) – <i>засіб</i> навчання, що включає до своєї структури різні види <i>інформації</i> – у вигляді текстів, аудіо-, відео- та анімаційних елементів. За допомогою мультимедіа забезпечується інтерактивна взаємодія з тим, хто навчається»</p>	<p>Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – 2009.</p>
<p>«<i>мультимедіа</i> – сукупність усіх видів <i>інформації</i> (графічної, звукової, відео)»</p>	<p>Издательский словарь-справочник. – М.: ОЛМА-Пресс. Мильчин А.Э. – 2003.</p>
<p>«<i>мультимедіа</i> – 1) взаємодія візуальної та звукової <i>інформації</i> під керуванням інтерактивного програмного забезпечення. Звичайно означає поєднання тексту, звуку й</p>	<p>Крупський Я.В. Глумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник Я.В. Крупський, В.М. Михалевич. – Вінниця:</p>

<p>графіки, а останнім часом все частіше – анімації й відео. Характерна особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – гіперпосилання. 2) поняття, що означає поєднання звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати або одержувати <i>інформацію</i> в будь-якій формі»</p>	<p>ВНТУ, 2010. – 72с., с.63.</p>
---	----------------------------------

Як бачимо, існують деякі розбіжності у підході до перекладу і визначення поняття «мультимедіа». Проте, попри вищевказані розбіжності, що пов'язані з особливостями перекладу та галузями застосування, сучасного стану розвитку технічного обладнання (комп'ютерної техніки), у наведених позиціях щодо розуміння поняття «мультимедіа» ключовими є поняття «засоби», «технологія» та «інформація». Часто вживаним, у тому числі в наукових дослідженнях, є поняття «мультимедійні технології». Розглянемо детальніше кожне з цих понять, звернувшись до довідникових джерел.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «технологія» тлумачиться як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» та «сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо» [11, с.1448]. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу визначення: «Сукупність способів обробки інформації».

Поняття «інформація» у тому ж словнику тлумачиться як «відомості в будь-якій формі та вигляді, на будь-яких носіях» – від листування, книг, ілюстрацій до кіно-, відеофільмів, звукових записів і баз даних комп'ютерних систем з повним або частковим відтворенням їх елементів, а також «відомості, що обробляються в контакті людини з автоматичним пристроєм» [там само, с. 512].

Звідси поняття «інформаційна технологія» у цьому ж виданні тлумачиться як «сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації» [там само, с. 512]. Але це визначення потребує деяких пояснень і уточнень, зокрема стосовно «засобів обчислювальної техніки». Скоріше за все, в значенні обчислювальної техніки мається на увазі комп'ютер, одне з розумінь якого як обчислювальної машини (від англ. computer – обчислювач) на сьогоднішній день вважається застарілим [82, с. 30].

З тієї ж причини деякі науковці (зокрема, В. Стрельников, І. Брітченко), з думкою яких важко не погодитись, вважають невдалим широко вживаний сьогодні термін «комп'ютерна технологія». Згідно з перекладом, «комп'ютерна технологія» буквально означає «обчислювальна технологія», тому вважають за доцільне вживати терміни: «комп'ютерні засоби навчання», «комп'ютерні навчальні програми» тощо.

Потужні персональні комп'ютери, що з'явилися останнім часом, створюють можливості «працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа» [там само, с. 34-36].

Однак, зазначають вчені, мультимедіа програми – «наукомісткий і дуже дорогий продукт», оскільки в їхній розробці має бути задіяна велика кількість професіоналів – фахівців предметних галузей, педагогів, програмістів, звукооператорів, монтажерів тощо. Окрім того, на думку В. Стрельникова та

І. Брітченко, не слід перебільшувати можливості комп'ютерів у навчальному процесі, адже передача інформації ще не забезпечує передачі знань, культури, і тому інформаційні технології є ефективними, але допоміжними засобами навчання. [там само].

Повертаючись до змісту поняття «інформаційна технологія», зауважимо, що воно може вживатися у значенні наукового напрямку або способу роботи з інформацією. На два трактування поняття «інформаційна технологія» вказують В. Стрельников, І. Брітченко, розглядаючи сучасні технології навчання у вищій школі. Перший – «спосіб збору, переробки й передачі інформації для одержання нових даних про досліджуваний об'єкт». Другий – «сукупність знань про способи і засоби роботи з інформаційними ресурсами».

Окрім того, вчені зазначають, що інформаційними технологіями навчання називають усі технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео). Адже «будь-яка технологія навчання по суті є інформаційною, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація і її рух (перетворення), навчально-виховний процес завжди супроводжується обміном інформацією між педагогом і студентом» [82, с. 29].

З цієї точки зору нам близьке розуміння сучасних інформаційних технологій навчання як системи «сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, зберігання, опрацювання, подання і використання даних і знань, що спрямована на вдосконалення навчального процесу з найменшими витратами» [27, с. 345]. Відповідно, інформаційні технології ми розуміємо як сукупність інформаційних процесів (способів обробки інформації), що забезпечують доступ до джерел інформації – відомостей на будь-яких носіях в будь-якій формі та вигляді.

Важливою щодо інформаційних технологій видається думка В. Стрельникова та І. Брітченко, які зазначають, що інформаційні технології ґрунтуються на використанні «певної формалізованої моделі змісту, втіленого у педагогічні програмні засоби, записані в пам'ять комп'ютера, і можливостях телекомунікаційної мережі. Головною особливістю фактологічної частини

змісту навчання є багатократне збільшення «підтримуючої інформації», наявність комп'ютерного інформаційного середовища, що включає на сучасному рівні бази інформації, гіпертекст і мультимедіа (гіпермедіа), мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації (мережі), експертні системи [82, с. 32].

Важливим видається і те, що поєднання різних форм текстової, графічної, звукової, відеоінформації «актуалізує використання різноманітного технічного обладнання реєстрації й відтворення інформації, що уможливорює керування від комп'ютера телевизором, відеомагнітофоном, HiFi-аудіосистемою, програвачем компакт-дисків (CD), магнітофоном та електронними музичними інструментами» [92].

У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне уточнити, що на сьогоднішній день під технічним засобом навчання (ТЗН) розуміють механічний, електричний, електронний або інший засіб, знаряддя педагогічної діяльності, за допомогою якого реалізуються цілі навчання [49, с. 10]. А сам «засіб» – теж поняття зовсім неоднозначне. «Засіб» – це і якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось (тобто, спосіб), і те, що служить знаряддям у якій-небудь дії, справі (механізми, пристрої і т. ін., необхідні для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності. Наприклад, «аудіовізуальні засоби» – це засоби, що засновані на одночасному сприйнятті слухом і зором. «Засоби виробництва» – це сукупність засобів і предметів праці, що їх використовують у процесі виготовлення продукції, виконання робіт і надання послуг [11, с. 420].

Вчені (А. Гуржій, Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський) у навчальному посібнику «Мультимедійні технології та засоби навчання» (Вінниця, 2017) виділяють у залежності від педагогічних функцій і технічного втілення в конкретних пристроях п'ять груп ТЗН:

1) засоби передавання навчальної інформації, матеріально-технічне втілення яких реалізоване у вигляді звукової (або аудіо), проекційної та аудіовізуальної апаратури (аудіовізуальні засоби навчання, до яких відносять

відеодиски, відео- та кінофільми, комп'ютерні програми на магнітних носіях або компакт-дисках, озвучені серії діапозитивів і озвучені діафільми);

2) засоби контролю знань (пристрої, за допомогою, яких можна швидко одержати відомості про рівень засвоєння учнями переданої їм інформації);

3) тренажерні засоби навчання (для вироблення практичних умінь і навичок у виконанні логічних завдань, фізичних дій у процесі роботи з апаратурою, відпрацьовування певних навичок тощо);

4) допоміжні засоби навчання (засоби, що заощаджують навчальний час і сприяють підвищенню культури педагогічної праці);

5) комбіновані засоби навчання (створюються на базі персональних комп'ютерів і забезпечують одночасно кілька функцій, як от: передавання навчальної інформації та контроль її засвоєння, відпрацьовування визначених умінь і навичок на тренажері з наступним контролем і т.п.) [49, с. 14].

Що стосується мультимедійних засобів навчання – це водночас і спосіб (якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь), і засіб (те, що служить знаряддям у якій-небудь дії), які необхідні для виконання певного роду завдань. Отже, очевидно, що головним засобом (серед апаратних засобів) мультимедіа є комп'ютер, який забезпечує застосування програмних засобів – програм нотаторів, програм для обробки звуку, редакторів, секвенсорів тощо.

При цьому виникають принаймні дві проблеми, пов'язані із застосуванням мультимедійних засобів навчання. По-перше, науковці зазначають, що «асортимент мультимедійних засобів навчання безупинно розширюється, швидко змінюються їх техніко-економічні характеристики. У зв'язку з цим звертає на себе увагу розрив, що весь час збільшується, між темпами створення нових технічних засобів для збереження, передавання й оброблення інформації і темпами впровадження технічних нововведень у навчання»[там само, с. 11].

По-друге, є проблема, і автори вважають її «самою серйозною», освоєння методики їхнього застосування у навчанні. Проте, без мультимедійних засобів у наш час не обійтися. Л. Гаврілова вважає

актуальним, і погоджується в цьому з О. Шликовою, осмислення природи мультимедіа як явища культури. Для нас цінне те, що вчені розуміють мультимедіа не тільки як новий засіб електронної комунікації, а й форму художньої творчості новими засобами [93]. Отже, застосування мультимедійних засобів відкриває великі можливості у педагогіці мистецтва, зокрема, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, в тому числі навчанні мультимедійного аранжування.

Таким чином, мультимедійні засоби – це інтерактивні засоби, які дозволяють одночасно проводити операції з нерухомими зображеннями, відеофільмами, анімованими графічними образами, текстом, мовним і звуковим супроводом [17, с. 239]; це водночас і спосіб, і засіб, які необхідні для виконання певного роду завдань, головним засобом (серед апаратних засобів) мультимедіа є комп'ютер, який забезпечує застосування програмних засобів – програм нотаторів, програм для обробки звуку, редакторів, секвенсорів тощо.

Мультимедійні технології (як сукупність сучасних засобів аудіо-, теле-, візуальних і віртуальних комунікацій, що використовуються в процесі організації, планування та управління різних видів діяльності) є складовою інформаційних технологій, а отже, можна говорити про основні можливості мультимедіа, які дозволяють вводити, зберігати (збереження великого обсягу інформації на одному носії), переробляти і відтворювати (порівняння та обробка інформації різноманітними програмними засобами) не тільки текстову, а й аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію, використовувати технології гіпертексту та гіпермедіа [18, с. 77-78].

Водночас, як зазначає В. Шинкаренко, «мультимедійні технології – це велика галузь знань, що інтегрує елементарну теорію музики, сольфеджіо, ансамбль, оркестр, вокальне мистецтво, аранжування, читання оркестрових партитур, інструментування й можливості сучасних комп'ютерних технологій» [92, с. 338].

Зрозуміло, що використання мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки диктується вимогами часу і є беззаперечним і абсолютно

доведеним фактом, про що йшлося у п.1.1 нашого дослідження. Як зазначають В. Гонцова і О. Орлик, використання мультимедійних технологій означає появу нових форм розумової, творчої діяльності, які можна розглядати як історичний розвиток психічних процесів людини [18, с. 78].

Отже, *мультимедійне аранжування* ми розглядаємо як вид музичної діяльності, що активізує студентів у напрямку створення оригінального продукту шляхом пошуку нового звучання музичного твору, його видозмінення з метою найповнішого розкриття художнього образу засобами мультимедіа, впливає на їхню емоційну сферу, розвиває інтелект, креативність, музичні здібності. Означений вид діяльності включає інструментовку, композицію, знання стилістичних моделей, володіння мультимедійними засобами.

Подальше заглиблення у сутність процесу навчання мультимедійного аранжування потребує розгляду понять: «навчання», «музичне навчання»; «навчальна діяльність».

Основними категоріями музичної педагогіки є музичне навчання, музична освіта, музичне виховання та музичний розвиток. Цілісний процес навчання, виховання та розвитку особистості засобами музичного мистецтва є об'єктом музичної педагогіки. Предметом музичної педагогіки є зміст та форми організації музично-педагогічного процесу як чинника розвитку особистості, зазначає О. Олексюк. [56, с. 6]. В. Черкасов зауважує, що сучасна музична педагогіка розглядає навчання і виховання як єдиний діалектичний процес, спрямований на формування музичної культури особистості [90]. Водночас, музична освіта, як зазначалося вище, поєднує виховання, навчання і розвиток, зазначають Е. Абдуллін, Є. Ніколаєва [1].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «навчання» подається як похідне слово, значення якого розкривається через посилення на основні слова, з котрими воно етимологічно пов'язане, розглядається як дієслівний іменник із значенням дії і тлумачиться через відповідні дієслова «навчати, научати» і «навчатися, научатися». Отже, «навчати» – означає збагачувати досвідом, знаннями, уміннями, розумінням

чого-небудь; прищеплювати, виробляти які-небудь якості, навиків і т. ін. «навчатися» – набувати яких-небудь знань, навиків, вміння що-небудь робити; вивчати, опановувати щось; оволодівати знаннями, досвідом з урахуванням досягнень і недоліків минулого [11, с. 554].

У науковій літературі знаходимо різні визначення поняття «навчання»:

- як процесу цілеспрямованого створення і використання умов для формування, розвитку і реалізації пізнавальної мотивації та пізнавальної активності людини як об'єкта відповідних впливів і суб'єкта пізнання і вдосконалення навколишнього життя і самої себе [58];

- як цілеспрямованого педагогічного процесу організації активної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, у ході якого здійснюється освіта людини, формується система відповідних компетентностей [47, с. 80-81];

- як цілеспрямованого процесу пізнання явищ навколишнього світу та освоєння способів діяльності внаслідок взаємодії учителя і учня [56, с. 7].

Відповідно до останнього формулювання, яке наводить О. Олексюк, музичне навчання є процесом цілеспрямованого пізнання явищ музичного мистецтва, освоєння способів музичної діяльності в результаті взаємодії вчителя з учнем.

У вузькому та широкому значеннях подається розуміння музичного навчання Е. Абдуллінім та Є. Ніколаєвою: у вузькому значенні – це набуття знань, умінь, навиків; у широкому значенні – досвід емоційно-цілісного ставлення учнів до музики та їхньої музичної діяльності. Розвиток інтересів, смаків, потреб; розвиток музичного слуху, пам'яті, мислення, уяви; інтуїції, асоціацій; музично-творчих здібностей, виконавських, слухацьких і навіть композиційно-творчих умінь та навичок слугує становленню музичної культури і підпадає під категорію «розвиток» [1, с. 7].

Погоджуючись з авторами, вважаємо за потрібне вказати на те, що «уміння» і «навички» автори відносять і до категорії «навчання», і до категорії

«розвиток». Таким чином, навчання завжди передбачає інтелектуальний розвиток особистості.

Що стосується навчальної діяльності, нам імponує визначення О. Власової, яка розуміє навчальну діяльність як «один із основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань» [12, с. 108].

Мультимедійне навчання пов'язане і прямо витікає з медіаосвіти. Медіаосвіта – досить новий напрям у педагогіці, заснований на вивченні закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо). Процеси, які відбуваються у медійному просторі, дозволяють розглядати медіаосвіту як пріоритетну галузь культурно-педагогічного розвитку ХХІ століття, пов'язану з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, екранними та іншими формами) і різноманітними технологіями. У зв'язку з цим спостерігається зростання інформаційних потоків, збільшення об'ємів споживання інформації, засобів її використання, зберігання, опрацювання, що, в свою чергу, в руслі модернізації навчання на факультетах мистецтв у ЗВО України, спонукає до необхідності опанування студентами мультимедійних освітніх технологій.

Основним завданням медіаосвіти є підготовка молоді до життя в сучасних інформаційних умовах, розвиток здатності до сприйняття різноманітної інформації, вміння розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [52].

Розглядаючи поняття «мультимедійне навчання», звернімось до дослідження Ю. Краснобокого та І. Ткаченко, які у самому широкому тлумаченні під мультимедійним навчанням розуміють стратегію реалізації процесу «навчання – вчитися». Вона спирається на комплексне використання функціонально підібраних традиційних і сучасних засобів (не лише таких, що передають інформацію, але й таких, що забезпечують практичну діяльність

студентів). Як зазначають автори, суть цієї концепції, відображена в самій назві: «мульти» – багато; «медіа» – засоби, а її застосування забезпечує різноманіття подразників, що діють на студентів при мультимедійному навчанні, активізують сприйняття інформації в мануальній, інтелектуальній і емоційній сферах [36]. Отже, мультимедійне навчання – це навчання, яке спирається на комплексне використання функціонально підібраних традиційних і сучасних засобів та активізує сприйняття інформації в мануальній, інтелектуальній та емоційній сферах.

Процес навчання мультимедійного аранжування передбачає творчу діяльність, що забезпечується:

1) активним слуховим розвитком, пов'язаним з розвитком уявлення та знаходженням відповідних тембрів (розвиток тембрового та внутрішнього слуху), варіантів фактурного викладу матеріалу (розвиток гармонічного та поліфонічного слуху);

2) активізацією художньо-образного та асоціативного мислення, формуванням художнього смаку, що пов'язано з пошуком необхідної, виправданої художнім задумом, форми, визначенням художньо-звукового рішення творів, ураховуючи жанрово-стильові особливості;

3) спрямуванням на інтелектуальний розвиток і самореалізацію особистості (розвиток виконавських, слухацьких, музично-творчих здібностей, композиційно-творчих умінь).

Узагальнюючи вищевикладене, *навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики* ми розуміємо як активний умотивований процес педагогічної взаємодії викладача і студента з метою опанування означеним видом діяльності на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа.

Структурні складові навчання мультимедійного аранжування унаочнено на рис. 1.1.

Як бачимо, процес навчання мультимедійного аранжування охоплює навчально-пізнавальну та музично-творчу діяльність на основі набутого у процесі теоретичної та практичної підготовки слухацького та виконавського досвіду.

Досліджуючи поняття «навченість», звернімося до довідникової літератури, оскільки в ній відбиваються зміни у лексичному складі мови, що викликані суспільно-політичними, економічними та культурними зрушеннями останніх десятиріч. «Навченість» є похідним поняттям від «навчати[ся]» (вишколювати[ся]) – «научуваний» – «навчений» – «навчальність» – «навчання» – «навченість» [2, с. 642].



Рис. 1.1. Структурні складові навчання мультимедійного аранжування

У наукових джерелах «навченість» розглядається як здатність (придатність) суб'єкта навчання оволодівати заданим змістом освіти. Синонімами означеного поняття є «податливість», «навчальна здатність», «потенційні можливості», «сприйнятливість» та ін., що виражають особистісні

якості суб'єкта навчання. Отже, поняття «навченість» вміщає все те, чим володіє на даний момент суб'єкт навчання в результаті навчальної діяльності: і уже певний, наявний на сьогодні, запас знань, і вміння вчитися, поповнюючи цей запас [61;72].

Навченість характеризується знаннями. У даному контексті знання розуміються як перевірені суспільно-історичною практикою результати процесу пізнання, відображені у свідомості людини у вигляді уявлень, фактів, суджень, теорії [47], види діяльності, види самоконтролю, суб'єктивний (значущість підсумку роботи для даного учня) та об'єктивний результати навчальної діяльності. Існують також психологічні показники навченості, які розглядаються в мотиваційно-цільовому (готовність і відкритість до подальшого навчання) та операційному (реальна можливість до подальшого засвоєння нових знань, нових видів діяльності та переходу на нові рівні навченості) аспектах.

Проте, варто пам'ятати, що в сучасних умовах зміст навчання складає задана характером майбутньої спеціальності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання всіх цих дій, але аж ніяк не якась задана система знань; що знання – лише засіб виконання дій і навчання, але не його мета; вони пояснюють і готують до практичної дії; в процесі навчання ті, хто навчається повинні здійснювати навчальну діяльність, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання [4, с. 180].

Музична навченість у наукових джерелах трактується як «комплекс індивідуальних властивостей людської особистості, що зумовлює продуктивність музично-навчальної діяльності і якість оволодіння музичними знаннями та музично-практичним досвідом. Високий рівень музичної навченості дозволяє людині активно й емоційно проявляти себе у всіх видах музичної діяльності: сприйманні, оцінюванні, творчості, а також уможливорює вільне орієнтування у сфері музичного мистецтва, дає змогу адекватно сприймати та розуміти музику, надавати естетичного забарвлення духовному життю особистості [44, с. 10].

Слід зауважити, що потрібно розрізняти поняття «навченість» і «освіченість». Науковці, зокрема І. Якиманська, наголошують на відмінності понять «навченість» і «освіченість»: синонім першої – інформованість, друга більшою мірою виступає як характеристика розвитку особистості. «Навченість через оволодіння знаннями, уміннями, навичками забезпечує соціальну й професійну адаптацію у суспільстві. Освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей і внутрішніх установок» [97, с. 8]. Творче перетворення можливе тільки в процесі діяльності.

У деяких джерелах під навченістю розуміються, власне, знання, уміння та навички, набуті учнем під впливом навчання для їх використання у подальшій навчальній, фаховій діяльності або в житті (І.Мудролюбова).

У контексті нашого дослідження *навченість* трактується як результат оволодіння особистістю знаннями, уміннями, навичками, її інтелектуального розвитку та збагачення музично-практичного досвіду в процесі навчання мультимедійного аранжування, що сприяє ефективності подальшої музичної професійної діяльності.

Компонентами навченості мультимедійного аранжування визначаємо *мотиваційно-емоційний; інформаційно-пізнавальний; креативно-діяльнісний*. *Мотиваційно-емоційний* компонент є виявом ставлення майбутніх учителів музики до змісту навчання мультимедійного аранжування через усвідомлення потреб, мотивів, інтересів, спонук у процесі навчально-пізнавальної діяльності в межах фахової підготовки, відбиває емоційну сприйнятливість та зацікавленість, потребу в накопиченні слухового досвіду, оволодінні знаннями та практичними навичками. Успішність означеного процесу, який потребує від студентів постійного самовдосконалення, творчого розвитку, неможливий без сформованості позитивної мотивації до навчання.

Проблемі мотивації, що є однією з основних проблем досліджень у галузі педагогіки та психології навчання, присвятили свої наукові роботи Р. Гуревич, К. Ізард, І. Ільїн, В. Ключко, А. Коломієць, А. Маслоу, Н. Мойсеюк, Н. Опанасенко, А. Рогозовська, М. Савчин, Н. Юдіна. Мотивації навчання приділяли увагу М. Алексеева, О. Власова, Д. Ельконін, О. Ковальов, Г. Костюк, І. Синиця, В. Сухомлинський. Дослідження закономірностей формування мотиваційної сфери представлено у роботах Л. Божович, О. Леонтєва, С. Рубінштейна. Питання мотивації учіння розглядали В. Асєєв, Т. Габай, О. Луцинська, А. Маркова, Л. Сердюк, Х. Хекхаузен, Г. Щукіна та інші науковці, зокрема в галузі музичної освіти – І. Ростовська. Проте, означена проблема ще далека від свого вирішення.

Дослідження наукової літератури показує, що до вивчення поняття «мотивація» вчені підходять з різних позицій і на сьогодні немає однозначної думки щодо усталеного визначення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Так, на думку В. Асєєва, поняття «мотивація», вбирає в себе всі види спонукання: мотиви, потреби, інтереси, устремління, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ідеали тощо, і в широкому розумінні визначається як детермінація поведінки взагалі [3, с. 7-8].

Зокрема, під мотивацією в довідниковій літературі розуміють «використання системи мотивів, яка визначає конкретні види діяльності та поведінки людини» [96, с. 162]; «усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до вчинення певних дій, та визначають їх спрямованість та цілі» [91, с. 266]; «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування; заохочення учнів ...» [11, с. 692].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (ред. В. Бусел) наводиться також тлумачення слова «мотивувати»: «Мотивувати – наводити мотиви, що пояснюють, виправдовують певні дії, вчинки тощо; обґрунтовувати». «Мотив» у цьому ж словнику тлумачиться як «підстава, привід до якої-небудь дії, вчинку; причина» [там само].

У психології та педагогіці мотив виступає як спонукальна причина дій і вчинків людини, яка спирається на її потреби. Поняття «мотив» включає такі динамічно спрямовані поняття як потреба, спонукка, потяг, схильність, прагнення [86]. «У мотиві розкривається сенс дій та вчинків людини, спрямованих на досягнення мети, їх життєве значення. Мотив має складний індивідуальний характер, постійно змінюючись під впливом різноманітних вікових, ситуативних, суб'єктивних факторів. Мотиви мають велике значення у музичному навчанні та виконавстві, спрямовуючи та стимулюючи діяльність учня або майстра» [96, с. 162].

У ряді мотивів діяльності особливе місце займають ціннісні орієнтації, які виступають важливим чинником регуляції, детермінації мотивації особистості. Ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури особистості ґрунтуються на знаннях, почуттях, переконаннях [85, с. 315].

Отже, під мотивацією розуміють «сукупність факторів, що підтримують і спрямовують поведінку; сукупність мотивів; певний намір, що викликає активність особистості, а також визначає її направленість; процес психічної регуляції певної діяльності; сукупність, систему взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості» [31, с. 9-10].

Для нашого дослідження важливо виділити роль свідомості в процесі мотивації навчальної діяльності студентів. Психологи відзначають, що людська діяльність є «свідомою активністю», спрямованою на досягнення поставленої мети, що виявляється в різноманітних пізнавальних, емоційних та вольових реакціях людини, її ставленні до інших і до самої себе (С. Максименко). Рівень свідомості «безпосередньо залежить від рівня засвоєння знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини розвинулася потреба в знаннях, яка є найважливішою її спонукою, мотивом пізнавальної діяльності» [43, с. 18].

Без адекватного усвідомлення потреб неможлива їх реалізація, що залежить «від умов та рівня культурно-історичного розвитку соціального суб'єкта. Усвідомлення предмета потреби набуває форми мети; відповідно

усвідомлення шляхів, способів, засобів її досягнення – форми інтересів, які спонукають людину до різноманітних видів діяльності. [87, с. 505].

Серед усвідомлених мотивів, які відіграють провідну роль у мотивації поведінки, головними в межах нашого дослідження ми виділяємо прагнення як чуттєве переживання потреби, оскільки в ньому наявний вольовий компонент. Емоційно-вольова регуляція процесу навчання мультимедійного аранжування передбачає формування важливих особистісних якостей студента, зокрема таких, як: відповідальність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, наполегливість, самоорганізація, самовдосконалення тощо, завдяки чому долаються труднощі на шляху до об'єкта потреби; інтерес як прагнення до пізнання предмета потреби; бажання як усвідомлення того, до чого людина прагне; установка як певна реакція, що є результатом наслідування, або навіювання.

Усвідомлення бажання досконального опанування майбутньою професією – прагнення постійно самовдосконалюватися, розширювати коло пізнавальних інтересів, всебічно оволодівати практичними навичками та знаннями – становить сутність мотивації навчання мультимедійному аранжуванню майбутніх учителів музики. Навчальна діяльність на факультеті мистецтв як «свідома активність» студента наближає його до мети – формування особистісних професійних якостей, адже мотивація, трактується психологами і як властивість особистості, що визначає її своєрідність та рівень активності. Зокрема, нам близька позиція Л. Сердюк, яка мотивацію учіння визначає не як сукупність мотивів чи потреб людини, а як «динамічний аспект функціонування організму, який забезпечується складною структурно-рівневою мотиваційною системою. Системоутворюючим фактором даної системи – мотивації учіння – є саморозвиток особистості» [73, с. 164].

Наступним компонентом навчання мультимедійного аранжування, що безпосередньо пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю, виділяємо *інформаційно-пізнавальний*, який взаємодіє з мотиваційним, оскільки процес пізнання тісно пов'язаний з поняттям «інтерес»: «Суб'єктивно інтерес

виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання внаслідок уваги до об'єкту інтересу» [66, с. 63].

Пізнавальний інтерес є спонукальним чинником активізації формування особистості. Пізнавальний інтерес визначається як прагнення, потяг до знань, що виникає з активного ставлення до предметів або явищ дійсності. Він передбачає ініціативність, самостійність пошуку інформації, творче застосування одержаних знань, супроводжується переживанням задоволення від процесу і результатів інтелектуальної діяльності (Н. Новикова). Джерелом пізнання сучасна гносеологія визнає об'єктивну реальність, існуючу незалежно від свідомості, пізнання якої ототожнюється з процесом творчого відображення її у свідомості людини. Результатом цього процесу є знання [23].

Зупинимось на розумінні сутності терміну «знання» докладніше, оскільки воно безпосередньо пов'язане з процесом навчання мультимедійного аранжування студентів у процесі фахової підготовки. Варто зазначити, що в науковій літературі поняття «знання» розглядається досить багатогранно. Узагальнюючи наукові джерела, Р. Шпіца подає розуміння знань як «динамічного утворення, котре складається з рухомих інформаційних змінних і утворюється за допомогою мисленнєвих процесів» [94, с. 6.], акцентуючи, що в контексті загальних знань розглядаються дослідниками і мистецькі знання, які відрізняються від загальних іншим змістовим наповненням.

Це знання про мистецтво, його види і стилі, закономірності розвитку. Знання щодо музичного мистецтва є результатом музичної навчально-пізнавальної та музично-творчої діяльності і отримуються в процесі опанування музичного матеріалу під час безпосереднього сприймання, виконання та вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Як відомо, здобуття нових знань є основною властивістю пізнавальної інформації, а пізнавальна діяльність у процесі навчання мультимедійного аранжування передбачає її одержання, сприйняття, осмислення (з позицій власного слухового досвіду, уявлення, образних асоціацій) і творче

застосування, що виявляється у вигляді готового продукту – аранжування музичного твору.

Рушійною силою пізнання є суспільно-практична діяльність. Філософів завжди хвилювала проблема пізнавального ставлення людини до дійсності. Але головними були і є питання, чи спроможна наша свідомість (мислення, відчуття, уявлення) давати адекватне відображення дійсності? Складність і суперечливість процесу пізнання, обмеженість почуттєвого пізнання, можливість у ньому помилок і ілюзій, складність логічного пізнання, історична обмеженість і неповнота знань тощо пояснюють, чому пошуки відповідей розтяглися на тисячоліття.

Пізнавальні дії, як зазначає О. Ткаченко, ґрунтуються на професійному мисленні та професійній свідомості, передбачають здатність до аналізу, порівняння, моделювання, прогнозування, рефлексії, віднаходження особистісного смислу, творче прийняття їх ціннісної значущості. Отримання та опрацювання інформації, пізнання у межах відповідної галузі знань та сфери діяльності відноситься до когнітивної сфери. Систематизовані знання характеризуються комплексністю, усвідомленістю, міцністю, дієвістю, динамічністю [85, с. 313-314].

Для пошуку необхідних знань студент повинен уміти користуватися різними джерелами інформації. Одним із засобів отримання знань є мультимедійні технології. Як зауважує Л. Гаврілова, в арсеналі сучасних засобів – значна кількість енциклопедичних мультимедійних видань мистецтвознавчої та культурологічної спрямованості, мультимедійних навчальних програм, електронних шкіл гри на музичних інструментах, тренажерів музичного слуху (майже все можна знайти у вільному доступі в мережі Інтернет), що можуть бути використані в практиці підготовки майбутніх учителів музики [14].

До пізнавальних процесів науковці відносять відчуття та сприймання, мислення та уяву, пам'ять та увагу. Серед цих процесів мислення та уява вважається основою специфічно людського пізнання, перетворювальної

функції людського інтелекту, продуктивності і творчої діяльності особистості [67]. Як відомо, психічні процеси утворюють структуру інтелекту людини, який як пізнавальна діяльність, поєднує в собі вже набутий досвід (знання, розумові навички і вміння) та здатність до його наступного самостійного набуття і творчого застосування на практиці. Тому «обидві ці категорії розглядаються з урахуванням здібностей і певної обдарованості людини, її розумової працездатності, проникливості, кмітливості, допитливості, уміння творчо розв'язувати нові задачі» [там само, с. 271].

«Мислення постає як «перетворення», як створення у свідомості теоретичної моделі досліджуваного об'єкта з наступним проектуванням нових моделей шляхом мисленого експерименту. У мисленні відбувається постійне розв'язання суперечностей між реальним і належним шляхом переходу протилежностей одна в одну. Так руйнуються стереотипи «застиглості» та «самодостатності», мислення набуває тої необхідної процесуальності, яка стає Знанням. Воно, як доводить теорія розвиваючого навчання, є сам процес його виведення» [21, с. 12].

Як відомо, в сучасній філософії термін «знання» вживається як здатність, навички що-небудь здійснити; як будь-яка пізнавально-значуща інформація; як гносеологічна форма ставлення людини до дійсності, що існує поряд із практичним ставленням [22]. Здатність, навички що-небудь здійснити – саме і є ключовими словами до навчання мультимедійного аранжування.

Пізнавальна діяльність у процесі навчання мультимедійного аранжування передбачає одержання інформації з різних джерел, її сприйняття, осмислення (з позицій власного слухового досвіду через уявлення, виникнення образних асоціацій) і творче застосування.

Як уже зазначалося вище, процес пізнання тісно пов'язаний з поняттям «інтерес», і це визначає взаємодію інформаційно-пізнавального компоненту з мотиваційним. Водночас, інтереси, бажання, потреби та переконання людини визначають її готовність до певної діяльності. Основою для формування інтересів людини є потреби людини, зазначає О. Кислюк. Науковець вважає,

що кожна конкретна потреба підсилюється в процесі предметної діяльності, і тому саме в процесі її виконання формується та закріплюється певний інтерес [30]. Отже, пізнавальний інтерес є також і тією ланкою, яка спрямовує взаємодію мотиваційної і діяльнісної сфери в навчальному процесі.

Креативно-діяльнісний компонент є виявом творчої діяльності, результат якої постає у вигляді нового продукту – аранжування музичного твору. Виділяючи *креативно-діяльнісний* компонент у структурі навчання мультимедійного аранжування, ми виходили з того, що у поєднанні з мотивами та бажанням самовираження креативність як якість особистості може бути розвинена в процесі діяльності. А також з того, що динамічне відображення дійсності та її перетворення, побудова моделі світу, регуляція діяльності, формування досвіду забезпечується інтелектуально-творчою сферою особистості [67].

Категорія «діяльність» розглядається науковцями (В. Давидкіна) як основоположна, оскільки «родові сутнісні сили людини формуються, розвиваються, удосконалюються саме і тільки в процесі діяльності, і стають, в свою чергу, її рушійними силами. В ній людина виробляє сама себе, виробляє в собі Людину. В такій сутності виступає людське буття, що іменується культурно-історичним процесом» [21, с.10]. Основними напрямками діяльності, за визначанням М. Кагана, є: пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна та перетворювальна [28].

Особливої уваги заслуговує наявність специфічної здатності особистості та людства в цілому перетворювати дійсність за законами краси (ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо), що дозволяє виділити категорію естетичної діяльності. В результаті естетичної діяльності збагачується та удосконалюється сама людина, оволодіваючи відповідними навичками та вміннями, розвиваючи творче уявлення, відчуття форми, вміння мислити за аналогією та асоціацією, образне мислення, інтуїцію. Це пов'язує естетичну діяльність з діяльністю творчою та художньою.

Художня діяльність визначається науковцями як процес інтегрованої взаємодії психологічних і практичних компонентів, спрямованих на пізнання, перетворення і відображення світу засобами художньої виразності, в якому відбуваються саморозкриття, самовираження і самореалізація особистості [24, с. 37-38]. Як особливе «відчуття художності», в якому відображене стремління людини до одухотворення дійсності і яке відбувається як діяльність фантазії, уяви розкриває творчість в своєму дослідженні В. Давидкіна [21]. На особливу увагу заслуговують питання творчої самореалізації, з'ясування чинників, що впливають на ефективність фахової підготовки в умовах інформаційного суспільства та комп'ютеризації освіти.

Проблема творчості хвилює вчених на всіх етапах розвитку людства і розглядається науковцями у різних аспектах. У філософському аспекті її розглядали ще Аристотель, у період середньовіччя, у XVI ст. – Д. Бруно, Ф.Бэкон, Р.Декарт, у XVIII ст. – Е. Гегель, Д. Дідро, І. Кант, у XIX-XX ст. – А. Бергсон, М. Бердяєв, В. Оствальд, А. Пуанкаре, у XXст. – В. Біблер, О. Лосєв, Е. Фром. У наш час питання творчості представлені в працях І. Зязюна, М. Кагана, В. Кудіна, Г. Меднікової, О. Спіркіна та інших науковців. У психологічному аспекті процеси творчості розглядали Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, Л. Коpecь, Б. Ломов, В. Петрушин.

У вітчизняній науковій літературі проблема творчості широко представлена у педагогічному аспекті, зокрема з позиції формування творчої особистості майбутнього вчителя (І. Бех, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Отич, С. Сисоєва, В. Сухомлинський та ін.) та вчителя музики (А. Душний, О. Єременко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

При всій різноманітності підходів до розуміння креативності, спільними лишаються погляди науковців щодо результату творчої діяльності – створення нового (суб'єктивно – те, що є новим в межах здібностей і можливостей особистості, і об'єктивно – те, що є новим для людства). Критерієм творчості є

не якість результату, а характеристики та процеси, котрі активізують творчу продуктивність (Е. Фром).

Питання природи креативності вивчали Д. Гілфорд, О. Дубасенюк, Ф. Зенасні, Т. Любарт, А. Козир, А. Маслоу, С. Медник, В. Моляко, К. Мушір, В. Сластьонін, С. Торджман, Е. Торранс та інші науковці. Поняття «креативність» має безліч визначень, але до сьогодні науковці знаходять все нові і нові напрямки розуміння його сутності. Узагальнюючи, можна відзначити, що превалюють розуміння креативності як психічного процесу, як здатність створювати оригінальні цінності, як ставлення до життя (самореалізацію особистості). Водночас, розвиток креативності можливий лише у процесі творчої діяльності.

На думку А. Козир, креативна особистість – це така особистість, «яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність». У цьому контексті креативний напрямок професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва «виражає їх здатність до осягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможності створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо» [34, с. 116].

Характерною властивістю наявності креативного в діяльності викладача мистецьких дисциплін, як вважає науковець, є високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що, у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду [там само].

Навчання мультимедійного аранжування, (починаючи з найпростіших завдань, що передбачають застосування знань з музично-теоретичних дисциплін, оригінальність рішення задач, вибір засобів виразності у відповідності до художнього задуму, тощо) спрямоване на розвиток

нешаблонного (дивергентного мислення) та формування особистісних якостей, які забезпечують самореалізацію особистості.

Отже, навчання мультимедійного аранжування ми розуміємо як активний умотивований процес педагогічної взаємодії викладача і студента з метою опанування означеним видом діяльності на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа. Результатом означеного процесу є навченість майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню. Компоненту структуру навченості складають мотиваційно-емоційний, інформаційно-пізнавальний та креативно-діяльнісний компоненти.

Висновки до першого розділу

У результаті аналізу психологічних, філософських, педагогічних, мистецтвознавчих джерел у розділі розглянуто зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в контексті реформування мистецької освіти України, окреслено сутність і зміст навчання та структуру навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, яка орієнтована на формування професіоналізму у всіх сферах навчальної та виховної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Значущість фахової підготовки майбутніх учителів музики посилюється в контексті реформування освіти, спрямованого на подолання протиріч між традиційними формами й методами навчання та новими можливостями, які відкриваються з появою нових форм інформації, нового освітнього середовища, що сприяє підготовці фахівця у відповідності до нових вимог сучасності.

Мистецтво в системі сучасної освіти розглядається як суттєвий компонент загальної освіти школяра. А його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою. На чільне місце у контексті сучасних вимог до вчителя музики виходить проблема естетичного виховання школярів. Як елемент естетичного виховання, музичне виховання спрямоване

на формування емоційної чутливості та емпатії, формування ціннісно-світоглядних мистецьких орієнтацій учнів, формування в них художнього смаку.

Аналіз нормативних документів щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу та змісту існуючих навчальних програм показав, що в системі освіти утверджується компетентнісний підхід («Новий Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти», «Закон України про вищу освіту», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи»), який стає одним зі стратегічних напрямів української державної політики в освітній сфері.

У цьому контексті на перший план виходить якість фахової підготовки студентів, зорієнтована на модернізацію та оптимізацію навчального процесу, а навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики стає важливою і необхідною складовою їхньої фахової підготовки, яка розуміється нами як процес формування в студентів комплексу компетентностей, необхідних на шляху самореалізації в майбутній професії.

Аналіз наукових джерел дозволив розглянути *мультимедійне аранжування як вид музичної діяльності, що активізує студентів у напрямку створення оригінального продукту шляхом пошуку нового звучання музичного твору, його видозмінення з метою найповнішого розкриття художнього образу засобами мультимедіа, впливає на їхню емоційну сферу, розвиває інтелект, креативність, музичні здібності*. Сутність мультимедійного аранжування уточнено, спираючись на поняття «аранжування» та «мультимедіа».

На основі аналізу наукової літератури навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики розглянуто через вивчення понять: «музичне навчання», «навчальна діяльність», «мистецька освіта», «музична освіта», «медіаосвіта». Дослідження процесів, які відбуваються у медійному просторі, з урахуванням положень ЮНЕСКО, дозволяють розглядати медіаосвіту як пріоритетну галузь культурно-педагогічного розвитку XXI

століття, пов'язану з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, екранними та іншими формами) і різноманітними технологіями, що в руслі модернізації навчання на факультетах мистецтв у ЗВО України спонукає до необхідності опанування студентами мультимедійних освітніх технологій. *Навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики ми розуміємо як активний умотивований процес педагогічної взаємодії викладача і студента з метою опанування означеним видом діяльності на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа.*

У контексті нашого дослідження *навченість* трактується як *результат оволодіння особистістю знаннями, вміннями, навичками, її інтелектуального розвитку та збагачення музично-практичного досвіду в процесі навчання мультимедійного аранжування, що сприяє ефективності подальшої музичної професійної діяльності.* Структуру навченості майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню розглянуто у взаємозв'язку *мотиваційно-емоційного, інформаційно-пізнавального, креативно-діяльнісного* компонентів.

Мотиваційно-емоційний компонент є виявом ставлення майбутніх учителів музики до змісту навчання мультимедійного аранжування через усвідомлення потреб, мотивів, інтересів, спонук у процесі навчально-пізнавальної діяльності в межах фахової підготовки, відбиває емоційну сприйнятливність та зацікавленість, потребу в накопиченні слухового досвіду, оволодінні знаннями та практичними навичками.

Інформаційно-пізнавальний компонент безпосередньо пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Пізнавальна діяльність у процесі навчання мультимедійного аранжування передбачає одержання інформації з різних джерел, її сприйняття, осмислення (з позицій власного слухового досвіду через уявлення, виникнення образних асоціацій) і творче застосування. Пізнавальний інтерес є також і тією ланкою, яка спрямовує взаємодію мотиваційної і діяльнісної сфери в навчальному процесі.

Креативно-діяльнісний компонент є виявом творчої діяльності, результат якої постає у вигляді нового продукту – аранжування музичного твору.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [76; 79] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [77; 78].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллін Е. Б., Ніколаєва Є.В. Теория музыкального образования / Е. Б. Абдуллін, Є. В. Ніколаєва. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Анніна І. О., Горюшина Г. Н., Гнатюк І. С. та ін. Російсько-український словник / І. О. Анніна Г. Н. Горюшина, І. С. Гнатюк та ін. – К.: Абрис, 2003. – 1424 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – Москва, 1976. – 158 с.
4. Атанов Г.А. С чего начинать внедрение деятельностного подхода в обучении / Г.А. Атанов // Educational Technology Society. – 2004. – №7(2). – С. 179-184.
5. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. А. Барицька; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2014 – 19 с.
6. Бондаренко А. В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / А. В. Бондаренко; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2013. – 256 с.

7. Бордюк О. М. Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. М. Бордюк ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.

8. Бродський Г., Шевченко І. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога-музиканта поліхудожнього профілю / Г. Бродський, І. Шевченко // Наукові записки КДПУ. : зб. наук. праць / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014, Випуск 133– 352 с. Серія: Педагогічні науки. С. 80-86.

9. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. І. Варнавська; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 23 с.

10. Великий енциклопедичний словник / 2-е вид. переробл. і доп. – М. : Спб., 1998. – 1456 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

12. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова – Київ, 2005. – 400 с.

13. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО (1998 р.).

14. Гаврілова Л. Г. Мультимедійна продукція мистецтвознавчого змісту та можливості її використання в підготовці майбутніх учителів музики / Л. Г. Гаврілова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. – № 11 (246), Ч. II. – С. 81-91 (Педагогічні науки)

15. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореф.

дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Гаврілова. – К., 2015. – 42 с.

16. Гаврілова Л., Федоришин В. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної мистецької освіти / Л. Гаврілова, В. Федоришин // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Вип. 5. – Ч. 1 – Слов'янськ, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – 2017. – С. 213-225

17. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; под. общ. ред. Е.Ю. Усик; [сост.: Астахова В.И. и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков: Изд-во НУА, 2014 – 532 с.

18. Гонцова В. В., Орлик О. В. Сучасні мультимедійні технології [Текст] / В. В. Гонцова, О. В. Орлик // Інформатика та інформаційні технології: студ. наук. конф., 20 квітня 2015 р. : матер. конф. – Одеса, ОНЕУ. – С. 76-79.

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. –376с., с. .328

20. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. П. Гуральник . – Київ : б. в., 2008 . – 39 с.

21. Давыдкина В. Художественные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности педагога искусства. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / В. Давыдкина. – М.: 2004. – 23 с.

22. Данильян О. Г., Тараненко В. М. Філософія : підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Х. : Право, 2012. – 312 с., с.188

23. Данильян О. Г., Тараненко В. М. Основи філософії: навчальний посібник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – Харків: Право, 2003. – 352 с.

24. Джафарова О. С., Художня діяльність як засіб активізації творчого самовираження учнів початкових класів шкіл-інтернатів / О. С. Джафарова. Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 3. – с. 36-40.

25. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах. Автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – К. – 2010. – 45с.

26. Издательский словарь-справочник. – М.: ОЛМА-Пресс. Мильчин А. Э. – 2003.

27. Ігнатенко О. І. Інформаційні технології навчання у вищій школі / О. І. Ігнатенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. : матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. "Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика", 22 жовтня 2014 р. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ "ХПІ", 2014. – Вип. 40-41 (44-45). – С. 344-355., с.345

28. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган – М., Политиздат, 1974. 328 с.

29. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ж. Ю. Карташова; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 23 с.

30. Кислюк О. Співвідношення понять "мотив", "стимул", "потреба" та інтерес до навчання / О. Кислюк // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.109-118.

31. Клочко В. І., Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей. / В. І. Клочко, А. А. Коломієць – Вінниця, 2012. 188 с.

32. Кобаль В. І. Форми і методи використання мультимедійних технологій у ВНЗ у процесі вивчення дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» / В. І. Кобаль, Я. І. Мокрянин, Ю. Ю. Білак, І. М. Лях, Л. Я. Данько-Товтин // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г. Є. Пухова. – К.: ПІМЕ ім. Г. Є. Пухова НАН У, 2014. – Вип. 71. – С. 145-156.

33. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: [зб. наук. праць]. – Луганськ: ЛПУ, 2012. – 196 с. – № 11 (246), Ч. II. – С. 11–17.

34. Козир А. В. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями / А. В. Козир // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – №2 (61). – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 116-119.

35. Короткий тлумачний словник з інформатики та інформаційних систем для економістів [Текст] / Київський національний економічний ун-т; уклад. Л. С. Козловська, Н. М. Поліщук. – К.: КНЕУ, 2004. – 58 с.

36. Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. До питання про методику мультимедійного навчання. Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія і практика: / Ю. М. Краснобокий – матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 травня 2012 р.: у 2ч. – Суми: НІКО, 2012. – Ч.1 – С.129 – 132.

37. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72с.

38. Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика / В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський, 2013. – 200 с.

39. Латишева Т. Специфіка педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі з учнями технічних ліцеїв учителя музичного мистецтва / Т. Латишева // Наукові записки. – Випуск 133(1). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 291-295.

40. Лобач О. О., Кульчій С. О. Комп'ютерні технології музичного виховання та розвитку школярів: Програма спецкурсу для студентів У курсу психолого-педагогічного факультету зі спеціальності 7010104, 7020411 “Початкове навчання та музичне виховання”. / О. О. Лобач, С. О. Кульчій – Полтава.: ПДПУ імені В.Г.Короленка, 2003. – 12 с.

41. Локарева Ю. Професійне становлення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Ю. Локарева. Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Кіровоград, 2012. 20 с.

42. Луценко В. В. Сучасне аранжування на комп'ютері. Музичний редактор "Sonar" / В. В. Луценко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 250 с.

43. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб / С. Д. Максименко. – Київ, 2004. 272 с.

44. Малашевська І. А. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії: автореф. дис. ... доктора пед. наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – К., 2018. – 36 с.

45. Малашевська І. А. Інтегрована музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі / І. А. Малашевська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип.21. – Житомир, 2005. – С.205-208.

46. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

47. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, В. Г. Годлевська. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 163 с.

48. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2017/2018 навчальному році» (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi/>.

49. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 556 с.

50. Назарова С. В., Долгих Ф. С. Мультимедійний проект як вспомогательное средство обучения в муз школе / С. В. Назарова, Ф. С. Долгих // мат. конф. Д. Кабалевского, 2014. – Москва, 2015. – С.149-152.

51. Научно-технический энциклопедический словарь. Мультимедиа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gufo.me/dict/scientific>

52. Нелунова Е. Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде. // Автореферат дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Д. Нелунова. – Якутск, 2010. – 43 с.

53. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко. – МОН. – 2016. – 40 с. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

54. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – 2009.
55. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. / О. М. Олексюк – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
56. Олійник Ю. І. ІКТ-компетентність як засіб розвитку творчої особистості / І. Олійник // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Випуск 66. – С.100-103.
57. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика : учебник для вузов / П. И. Пидкасистый. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 714 с. – (Серия : Бакалавр. Академический курс).
58. Піхтар О. А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти / О. А. Піхтар // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. – Миколаїв, 2014. – Т. 246, Вип. 234. – С. 104-108.
59. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип.21. – Житомир, 2005. – С.16-18.
60. Подласый И. П. Педагогика : учебн. для ВУЗов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 576 с.
61. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ №1392 від 23.11.11 року // Верховна Рада України офіц. Сайт режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
62. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Верховна Рада України офіц. сайт режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

63. Проворова Є. М. Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. / Є. М. Проворова // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет. – Вип. 5 – ч.1. Слов'янськ, 2017. – С. 235-246.

64. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 436 с.

65. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

66. Психологія [Текст] : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова. – 6-е вид., стереотип. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.

67. Ракунова І. Н. Нові композиторські технології (на прикладі творчості Алли Загайкевич): автореф. дис. ... канд мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / І.Н. Ракунова – К., 2008. – 18с.

68. Рогозіна О. Методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців засобами новітніх інформаційних технологій / О. Рогозіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 1. – С. 143-146.

69. Российская энциклопедия по охране труда. Под ред. В. К. Варова, И. А. Воробьева, А. Ф. Зубкова, Н. Ф. Измерова. В 3 т. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во НИЦ ЭНАС, 2007.

70. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

71. Садовий М. І. Діагностика научуваності студентів як чинник підвищення якості освіти / М. І. Садовий // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С 69-73

72. Сердюк Л.З. Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ / Л. З. Сердюк // Наук. вісн. Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2014. – Вип. 2.12 (103). – С. 163-168.

73. Сверлюк Я. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Я. В. Сверлюк; Інституті вищої освіти НАПН України. – К., 2011. – 38с.

74. Скрипкин Д. Л. Музыкальная информатика, как научная дисциплина [Електронний ресурс] / Д. Л. Скрипкин. – Режим доступу : <http://elib.org.ua/culture/>.

75. Степанов В. А. Деякі аспекти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до естетичного виховання підлітків сучасною музикою. / В. А. Степанов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2016. – 275 с. – Вип. 20 (25). – С. 82–86. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

76. Степанов В. А. Застосування комп'ютерних музичних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. / В. А. Степанов // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: Зб. матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Мукачеве, 17-18 березня 2016. – Мукачеве : МДУ, 2016. – 300 с. С. 102-104.

77. Степанов В. А. Естетичний потенціал мультимедійного аранжування у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики. / В. А. Степанов // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Одеса, 6-7 жовтня, 2016 року, том I – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – 220 с. – С. 161-164.

78. Степанов В. А. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування: мотиваційний аспект / В. А. Степанов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 151. В 2-х томах. Т.2. [гол ред. Носко М. О]. – Чернігів: ЧНПУ, 2018. (Серія: педагогічні науки) – С. 232-235.

79. Степанова Л. П. Педагогічні умови засвоєння підголоскової поліфонії молодшими школярами на уроці музики / Л. П. Степанова // VII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва “Культурна трансформація сучасного українського суспільства”: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 416 с. – Ч. 1. – С. 370–377.

80. Стеценко К.: Спогади, листи, матеріали / К. Стеценко. [Упор. Є. Федотов]. – К.: Музична Україна, 1981. – 480 с.

81. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с., с.30

82. Тімець О. В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання». Черкаси – 2011. 43с

83. Ткаченко І., Краснобокий Ю. Упровадження мультимедійного навчання – запорука підвищення ефективності реалізації навчальних завдань / І. Ткаченко, Ю. Краснобокий – Фізико-математична освіта (ФМО) № 1(4), 2015. С.31-37.

84. Ткаченко О. Структурні компоненти етнопедагогічної компетентності вчителя / О. Ткаченко // Наукові записки. – Випуск 101. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 310-318.

85. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).

86. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

87. Хижна О. П. Естетичний потенціал інтеграції мистецтв у професійній підготовці вчителя початкової школи / О. П. Хижна // Наукові записки: Зб. наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 47. – С. 203-211.

88. Чайковська О., Александрова Г. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики / О. Чайковська, Г. Александрова // Рідна школа, 2013. – №3. – С.66-69., с.66.

89. Черкасов теорія і методика муз освіти. Навч. посібник. / ? Черкасов Тернопіль. Навчальна книга. Богдан 471с.

90. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. / В. Б. Шапарь Москва: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. 734с.

91. Шинкаренко В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного становлення майбутніх учителів музики / В. Шинкаренко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28(1). – С. 336-340.

92. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: уч. пособие для студентов / О. В. Шлыкова. –М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415с.

93. Шпіца Р. І. Формування мистецьких знань учнів 7-8 класів на інтегрованих уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук., спец.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання К.: – 2017. – 21с.

94. Юферова Г. Музичні комп'ютерні технології в українській музичній творчості. / Г. Юферова до проблеми професійної музичної освіти. <http://glierinstitute.org/ukr/digests/046/34.pdf>.

95. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352с.

96. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – 96с с.

97. Stepanov Volodymyr. Determination of theoretical and methodological principles of teaching multimedia arrangement of future Music teachers in the process of professional training. *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (November/December). Vol. 7. No. 6. PP. 61-70.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Теоретико-методологічні підходи до навчання мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики

Визначаючи методичні засади навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики звертаємось до довідникових джерел, де знаходимо декілька значень поняття «засада», серед яких: «основа чогось» (тобто, те, на чому щось базується), «вихідне, головне положення, принципи» і спосіб, метод здійснення чого-небудь» [17, с. 41]. Методика навчального предмета досліджує закономірності вивчення предмета і включає вироблення методів, методичних засобів і організаційних форм навчання (відповідно до змісту і завдань), а у вузькому розумінні – учення про методи навчання [23, с. 20].

Методичні засади навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики розуміємо як сукупність вихідних концептуальних положень щодо обґрунтування і визначення основоположних принципів, методів, форм навчання мультимедійного аранжування, визначених науковими підходами. Оскільки навчання мультимедійного аранжування ми розуміємо як активний умотивований процес інтегрованої взаємодії навчально-пізнавальної, практичної музично-творчої діяльності, спрямованої на створення нового якісного продукту – аранжування музичного твору – на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа, очевидно, що якість фахової підготовки майбутніх учителів музики в наш час великою мірою залежить саме від оволодіння сучасними освітніми мультимедійними технологіями.

Відповідно до нових вимог сучасності актуалізуються питання фахової підготовки майбутніх учителів, яка в контексті реформування освіти, спрямованого на подолання протиріч між традиційними формами й методами

навчання та новими можливостями, що пов'язані з появою нових форм інформації, нового освітнього середовища [60], потребує розроблення і впровадження нових підходів до методики навчання студентів з метою забезпечення всебічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Зважаючи на те, що у науковій літературі досить широко представлені теоретико-методологічні підходи, змістовно пов'язані з проблемою застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ЗВО, і враховуючи, що проблема навчання мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики ще не отримала цілісного та системного наукового аналізу, спробуємо узагальнити, систематизувати, теоретично осмислити та обґрунтувати комплекс підходів, теоретичних уявлень, стосовно навчання мультимедійного аранжування з метою розробки ефективної методики і формування відповідної навченості студентів вищого навчального закладу музично-педагогічного профілю.

Розглядаючи наукові підходи до вивчення педагогічних явищ та процесів як методологічну основу проектування навчально-пізнавальної діяльності, як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень, Л. Ракітянська зазначає, що сучасний стан педагогічної науки репрезентований значною кількістю наукових підходів (дитиноцентричний, особистісний, компетентнісний, етнопедагогічний, культурологічний, діалогічний, комплексний, інтегративний, холістсько-емерджентний, герменевтичний, поліхудожній, акмеологічний, міждисциплінарний, праксеологічний та інші), що отримали свою науково-теоретичну інтерпретацію в працях зарубіжних та вітчизняних учених. Змістовою основою кожного з них є провідна ідея, її науково-теоретичне обґрунтування (концепція), система принципів та спеціальний понятійно-категоріальний апарат [71, с. 126].

Як наголошує дослідниця, в сучасний науковий обіг введено поняття «поліпідхідності», оскільки для наукових досліджень сьогодення характерне «комплексне застосування методологічних підходів, множинність яких

дозволяє вивчити досліджуваний феномен всебічно, в усій його багатогранності, й сформувати цілісне уявлення про нього» [там само].

З цієї точки зору розробка методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки потребує комплексного застосування герменевтичного, особистісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів.

Аранжування музичного твору потребує від студентів детального вивчення музичного тексту, власна інтерпретація якого має бути кінцевим результатом їхньої творчої роботи. Тому у навчанні аранжуванню майбутніх учителів музики великого значення набуває герменевтична методологія, зокрема, принцип герменевтичного кола, екзистенційні діалоги, емпатійне проникнення у світ іншої людини, саморозуміння тощо. Серед особливостей герменевтичної методології необхідно підкреслити її діалоговий характер. Тому герменевтика як теорія розуміння та інтерпретації музичних творів є методологічною основою навчання майбутніх учителів музики аранжуванню у процесі фахової підготовки. У нашому дослідженні навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню ми розглядаємо з позицій *герменевтичного* підходу, як базисного.

Як відомо, у ХХІ ст. значно зростає потік інформації, що потребує сучасного пізнання та осмислення. Питання про людину, що розуміє себе, своє місце в світі, навколишню реальність та іншу людину ставить герменевтика. Проблема розуміння, яку вона розробляє, особливо актуальна в плані осмислення результатів матеріальної, духовної, культурної діяльності людей різних епох. Тому в наш час підсилюється інтерес до філософської герменевтики і герменевтичної методології розуміння і тлумачення.

Ефективність застосування герменевтичної методології розуміння і тлумачення в музичній педагогіці засвідчено у роботах С. Давидової, Г. Демченко, Д. Лісун, С. Малкіна, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Полатайко та інших дослідників. У педагогіці мистецтва необхідність герменевтичного

підходу відзначали також О. Ляшенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова.

Теорії музичного змісту, музичної герменевтики, музичної семантики досліджувала В. Холопова [93]. Питання художньої герменевтики у підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до педагогічної практики з художньої культури висвітлювала О. Полатайко [62]. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця розглядає Д. Лісун [47].

Герменевтика виникла в давнину як теорія та практика тлумачення тексту. Власне, саме слово «герменевтика» ми вживаємо в перекладі з латини (*hermeneutica*), що, в свою чергу, є перекладом з грецької і означає «пояснюю, інтерпретую, тлумачу». Термін традиційно включає тлумачення текстів [91, с. 114]. Центральною проблемою герменевтики є проблема розуміння.

Проте, до XIX століття герменевтична проблематика не була виділена в якості особливої предметної області, в силу чого залишалася частиною інших дисциплін (передусім теології, філології) і служила швидше дидактичним, ніж науково-дослідним цілям. Загально-філософська проблема герменевтики вперше була розроблена німецьким протестантський теологом, філософом і перекладачем, основоположником сучасної філологічної герменевтики Ф. Шлейєрмахером та істориком культури, філософом В. Дільтеєм.

Завдячуючи Ф. Шлейєрмахеру на початку XIX століття визначення акту розуміння як вихідного стало початком розвитку власне філософської, тобто, трансцендентальної герменевтики, яка розробляє саму теорію розуміння і з'ясовує умови його досягнення. В. Касьян зазначає, що подаючи герменевтику як мистецтво розуміння чужої індивідуальності, Ф. Шлейєрмахер виводить основне завдання герменевтичного методу – зрозуміти автора і його текст краще, ніж він сам розумів себе і своє творіння [39, с. 99].

У філософа, історика культури В. Дільтея переживання та розуміння поєднуються: інтерпретатор може побачити в матеріалі, який пізнається, лише

те, що вже є в ньому самому. Тобто, виходить «те, що людина знаходить в іншому, вона знаходить в самій собі як переживання; те, що вона сама переживає – може знайти в іншому через розуміння. Звідси – розуміння визначається як саморозуміння, оскільки в прояві чужої індивідуальності не може бути нічого такого, чого б не було в індивіда, який пізнає» [там само].

Розвиваючи традицію Ф Шлейєрмахера, В Дільтей різко розмежував розуміння як внутрішнє, тобто, безпосереднє, особистісне осягнення тексту, і спрямоване зовні його аналітичне пояснення (інтерпретацію). Основою герменевтики, за В. Дільтеєм, є «психологія, що розуміє», – безпосереднє осягнення цілісності душевно-духовного життя. Акцентуючи увагу на психологічному аспекті розуміння, він заклав сприйняте філософськими течіями ХХ століття вчення про розуміння (цілісне душевно-духовне переживання) як методологічну основу мистецтва тлумачення в гуманітарних науках (філософська, філологічна, історична, релігійна, юридична герменевтика, а також педагогічна, художня, музична).

Музична герменевтика – мистецтво і теорія тлумачення змісту музичного твору – як цілісний науковий напрям музикознавства, була заснована в 1902 році Г. Кречмаром, який вважав, що елементарна афективна схема музичного змісту оживає всередині суб'єкту, завдяки асоціаціям, спогадам, життєвому досвіду «у світі поезії, мрії та передчуттів» [93, с. 37]. Виходить, що під час слухання музики людина слухає сама себе.

Що ж до розуміння і тлумачення мистецького (музичного) твору, варто зауважити, що твір мистецтва виходить далеко за межі того, що мав на увазі його автор, навіть зовсім не співпадаючи з його намірами, більше того: «воно завжди і неминуче виходить за ці межі» [20, с. 19]. У творі мистецтва передається дух епохи, сутність даної культури. Досвід мистецтва ширше і глибше того, що можна сказати про нього, він проривається з історичності і ситуаційності його створення до вічності, несучи в собі елементи справжнього життя соціуму.

Отже, у ХХ ст. герменевтика виступає і як мистецтво розуміння, і як мистецтво інтерпретації. У цьому контексті доцільно детально зупинитися на поняттях «розуміння» та «інтерпретація». У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено, що у широкому світоглядному плані розуміння – це «результат духовно-практичного засвоєння дійсності, коли зовнішні об'єкти, використовуючись у практиці, залучаються до смислів людської діяльності, виступають її предметним змістом» [91, с. 556].

Поняття «розуміння» розкриває також здатність (уміння) інтерпретатора показати свій спосіб мислення, повно визначити зміст повідомлюваного. Оскільки розуміння належить до інтелектуальної сфери, то спирається на факти емпіричного, конкретно-чуттєвого досвіду, послуговується категоріями образу та дії, можливостями знакових систем, де визначальну роль відіграє мова. Розуміння здійснюють через інтерпретацію.

Поняття «інтерпретація» (лат. *interpretatio*, від *interpreter* – роз'яснюю, перекладаю) трактується в широкому сенсі як «зображення, дешифрування, чи моделювання однієї системи (тексту, твору, подій, фактів життя) в іншій – конкретніше визначеній, зрозумілішій чи загально прийнятій»; в мистецтві інтерпретація – «форма передачі, відтворення художнього явища», що є «характерним для виконання художнього тексту (літературного, музичного, театрального тощо), коли реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів передачі змісту цього тексту» [там само, с. 247].

Розкриваючи поняття інтерпретації, Н. Телишева наголошує на особистісному розумінні твору інтерпретатором, що передбачає своєрідне бачення художнього явища, якому притаманні інваріантність та варіативність. Так, інваріант передбачає особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний лад твору, специфіку і засоби мистецтва [87, с.102]. Що ж до варіативності – вона передбачає особистісний контекст, що включає обставини сприйняття, психологічний тип, рівень інтелекту, освіченості, духовного розвитку і «духовної перспективи». Тому прочитання тексту завжди буде суб'єктивним і кожного разу новим навіть для тієї ж самої

особи [там само]. Усвідомлення конкретного прочитання тексту як «варіанту множинності», – це і є, на думку науковця, інтерпретація.

Важливо, що інтерпретація є принципово відкритою й ніколи не може бути завершеною; розуміння тексту є невіддільним від саморозуміння інтерпретатора (Г. Гадамер). Інтерпретація та розуміння текстів забезпечуються герменевтичним колом, методиками запитань та відповідей, контекстним методом, спеціальними логічними засобами, семіотичними та психологічними прийомами, чим доповнює традиційний теоретичний аналіз музичних творів, і, як наслідок, дає можливість глибшого проникнення в їх сутнісний зміст.

Слід зазначити, що під текстом у широкому значенні розуміють структуру, що складається з елементів значення, єдності цих елементів та вираження цієї єдності. У вузькому значенні – єдність мовних знаків, що організовані за нормами даної мови і є носіями інформації. У процесі розуміння тексту створюється суб'єктивний зміст. Тому «центральною проблемою герменевтики є ідея мови та орієнтовані на мову поняття: «значення», «інтенсивність», «інтерпретація», та «розуміння». [18, с. 66].

Для музики як мистецтва, з точки зору теоретичного аналізу, принципове значення має знаходження численних стійких інтонаційних формул – лексем. Це дає можливість музикознавцям, зокрема В. Холоповій, зауважити, що музика – це мова, хоча і «не все в музиці зводиться до мови, завдяки величезній області несвідомого» [93, с. 27]. Аранжування музичного твору потребує від студентів детального вивчення музичного тексту (який має свою історичну лексикологію, структуру, властивості), власна інтерпретація якого має бути кінцевим результатом їхньої творчої роботи.

Можливість пропонувати музичний матеріал для реалізації завдань навчальної програми з предмету «Музичне мистецтво» накладає на вчителя велику відповідальність за якість музичних творів, обраних для сприймання та виконання в ході уроку, з урахуванням їхньої максимальної придатності для музично-естетичного розвитку учнів. Тому так важливо уміти грамотно

зробити перекладання музичного твору для хорового або ансамблевого виконання, власну обробку народної пісні або інструментального супроводу до неї для яскравого концертного виконання учнями. Виконання такого роду завдань, що постають перед вчителем музичного мистецтва, вимагає спеціальних професійних знань, умінь. Тому у навчанні аранжуванню майбутніх учителів музики великого значення набуває герменевтична методологія.

У навчальному процесі означені методи орієнтують студентів на ціннісно-сміслову осягнення явищ музичного мистецтва, на розуміння та розкриття суб'єктивного, інтуїтивного начала, на навчання розумінню-співпереживанню та саморозумінню, без чого будь-яка власна музична інтерпретація, в тому числі аранжування музичних творів, неможлива.

Навчання аранжування передбачає формування художнього смаку, який дозволяє визначати, уявляти та пропонувати своє художньо-звукове рішення творів, ураховуючи жанрово-стильові особливості. Пошук свого художньо-звукового рішення музичного образу в процесі аранжування передбачає наявність творчої активності студентів, що сприяє розвитку креативності.

Саме тому цей процес включає активний слуховий розвиток майбутніх учителів музики, пов'язаний з розвитком уявлень та пошуком відповідних тембрів (розвиток тембрового та внутрішнього слуху), фактурним викладом матеріалу (розвиток гармонічного та поліфонічного слуху), пошуком необхідної, виправданої художнім задумом форми, що активізує художньо-образне мислення студента, і підтверджує, що «ідеї герменевтичного підходу є співзвучними ідеям креативного навчання, яке вимагає...стимулювання і розвитку творчого мислення» [21, с.161].

Що ж до герменевтичного аналізу, то він передбачає «вживання» в атмосферу епохи, у яку жив автор, аналіз його способу мислення, дослідження оцінки автором певних процесів, життєвих ситуацій, розуміння ціннісних орієнтирів суспільства тієї доби (О. Сухомлинська), і, на основі внутрішнього міжособистісного діалогу між інтерпретатором музичного твору та його

автором, забезпечує вирішення питань аранжування музичних творів з урахуванням жанрово-стильових, гармонічних особливостей відповідно до епохи і культурного середовища, в якому створено музичний текст.

Водночас, не варто забувати, що музика – особливий вид мистецтва, який вирізняється багатозначністю емоційного сприйняття музичного тексту, а це породжує багатозначність і неповторність художнього сприйняття, що виражається у специфіці свідомих і позасвідомих реакцій слухачів. Тож, продукт творчості інтерпретатора (аранжувальника) відзначається взаємодією емоційного і раціонального, об'єктивного і суб'єктивного чинників осягнення художнього твору з урахуванням його індивідуальності.

На герменевтику спираються тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, що зумовлюють поліваріантність сприйняття (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер): той, хто сприймає, через порівняння художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, осягає його образний смисл. Адже індивідуальне сприйняття спирається на особистісний інтелектуальний та емоційний досвід, що поділяє значення твору на безліч «індивідуальних сприймань», і це призводить до того, що кожен реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення [75, с. 44].

Серед особливостей герменевтичної методології необхідно підкреслити її діалоговий характер. Діалогічна активність інтерпретатора, припускає духовну зустріч автора і сприймаючого, внаслідок якого відбувається асоціювання музичних образів з життєвими. Так, музичні образи викликають у людини різноманітні позамузичні аналогії з власними переживаннями, фактами навколишньої дійсності, тобто викликають певні асоціації. Допоміжну роль у цьому грає явище синестезії [там само].

Студенти в процесі навчання аранжуванню музичних творів мають також усвідомлювати, що в процесі сприймання спілкуються не тільки з автором, а й з художнім образом. Як зазначає М. Каган, найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музикою і визначає

декілька форм музичного діалогу: взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, оркестр); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтора-інтерпретатора; процес слухання музики реципієнтом [36, с. 153-155].

Усі ці форми музичного діалогу ґрунтуються на положенні про розуміння тексту як багатоаспектного процесу. Це забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою та ін. Вона залучає до інтерпретації тексту і цілісний текст, і особистість інтерпретатора, і культурну традицію [32, с.68]. У цьому контексті варто зауважити, що, як наголошує В. Гарага, мета розуміння полягає «не в належній інтерпретації тексту, не в реконструкції ідей і думок, що інтерпретуються, а в активізації власних мисленнєвих процесів через формування діалогової системи,... інтерпретатор практично створює власний Авторський Текст» [21, с.161].

Інтерпретація музичного твору передбачає застосування (оскільки герменевтика є наукою інтуїтивною) інтуїтивного методу тлумачення, який розкриває Ф. Шлейєрмахер: тлумач «перетворюється» в того, чию мову він тлумачить і намагається споглядати його індивідуальність безпосередньо [94, с. 26]. Але інтуїтивний метод має доповнюватися компаративним, суть якого в тому, що індивідуальність одного автора (вислів з письмового документу) пізнається і тлумачиться на основі його порівняння з іншими індивідуальностями (іншими текстами відповідної епохи). За допомогою цього методу визначаються особливості музичної мови (почерку) композитора, його приналежність до певної епохи, що важливо у створенні перекладання музичного твору для іншого складу виконавців або полегшеному викладі музичного твору.

Таким чином, герменевтика як теорія розуміння та інтерпретації музичних творів є методологічною основою навчання майбутніх учителів музики аранжуванню у процесі фахової підготовки. Якість аранжування музичних творів знаходиться у прямій залежності від рівня музично-

теоретичної підготовленості студентів, практичного досвіду застосування отриманих знань, набуття умінь «читати» і аналізувати музичний текст, розуміти смислові аспекти його змісту.

Цілісний особистісний розвиток майбутніх учителів музики (розвиток їхніх особистісних якостей, творчих здібностей), суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини у процесі навчання з метою розвитку у суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення і самореалізації забезпечуються з позицій *особистісного* підходу. «На підтримку й розвиток людини в людині, на розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання, необхідних для становлення самобутньої особистості, що здатна взаємодіяти з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [68, с. 42]. спрямована сучасна гуманістична парадигма особистісно орієнтованої освіти. Варто зазначити, що особистісна спрямованість освіти є сьогодні важливим напрямом розвитку вищої школи в Україні, в освітньому процесі якої знаходять відображення тенденції сучасного суспільства, в якому особистість людини визначається найвищою цінністю [там само, с. 228].

Особистісний підхід у сучасній педагогіці базується на основі особистісно зорієнтованого виховання, головною метою якого є розвиток особистості. «Система особистісних цінностей виступає індикатором розвитку й вихованості учня, адже індивід володіє цими цінностями як власними якостями, порівнюючи їх із загальноприйнятою системою цінностей» [40, с. 18]. Тільки на основі особистісного підходу здійснюється послідовна педагогічно-виховна взаємодія учителя та учня, результатом якої є усвідомлення учнем себе як особистості [99].

Особливий інтерес в межах нашого дослідження мають наукові положення щодо психології особистості, зокрема, майбутніх учителів, їх навчання та розвитку, які представлені в дослідженнях Г. Балла, І. Бежа, С. Максименка, В. Рибалки, С. Сисоєвої, Б. Теплова, а також наукові розвідки В. Андреєвої, Д. Богоявленської, Н. Гузій, В. Моляко, і спрямовані на дослідження формування творчої особистості майбутнього вчителя, оскільки у

мистецькій освіті завжди поєднуються знання і творчість. Наявність творчого елемента «забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мислення, потреби постійного оновлення знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження» [75, с. 31].

Побудована на особистісно зорієнтованих засадах система мистецької освіти передбачає «розвиток природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань» [68, с. 227], «не запам'ятовування і репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення» [там само, с. 229].

Застосування особистісного підходу передбачає розгляд психічних функцій, якостей, властивостей індивіда у взаємозв'язку (В. Рибалка [72]), цілей і завдань, переконань (В. Васильєв В. [15]), власних потреб і можливостей студентів, мотивації навчання з метою особистісного розвитку. З позицій особистісного підходу уможлиблюється врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості в процесі фахової підготовки майбутнього педагога, уможлиблюється співпраця та співтворчість викладача і студентів, формування у останніх сукупності необхідних для обраної сфери діяльності компетенцій, здатності до рефлексії.

Особистісний підхід забезпечує створення відповідних позитивних умов для діагностики, розвитку й природного процесу саморозвитку задатків, творчого потенціалу особистості, подальшого вдосконалення всього найкращого, що є у кожній особистості [40]. Опора на особистісний підхід у процесі навчання мультимедійного аранжування потребує створення відповідних умов для ефективного розвитку творчого потенціалу особистості, враховуючи різнорівневу інформаційну та музичну підготовку студентів, загальний рівень освіченості, сформованості в них художнього смаку.

Формування і розвиток гуманістичних якостей особистості, зокрема, тих, що визначають змістовий аспект спрямованості особи, різні форми

вираження орієнтацій, ставлення до себе, до світу, до інших людей неможливе без однієї з головних складових цього процесу – аксіології [11]. Аксіологічний характер має і проблема гуманітаризації сучасної освіти, який сьогодні яскраво виражений, зазначає Г. Тарасенко: «Знання без трансляції ціннісного ставлення до них є мертвими, а згодом і небезпечними. Гуманітарна освіта завжди, перш за все, формує ціннісні орієнтації» [85, с. 13].

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки вчителя висвітлювали Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, Т. Іванова, О. Сухомлинська та ін. Складові підготовки до творчої самореалізації людини в контексті реалізації аксіологічного підходу до педагогічного процесу розглядала Л. Демінська [30]; аксіологічні орієнтири особистісно орієнтованої моделі виховання студентської молоді – О. Кондрицька [44]; аксіологічні орієнтири особистості розглядав В. Скотний [79].

Варто зауважити, що аксіологічні орієнтири студентів проявляються, зокрема, у соціальній та духовно-моральній зрілості особистості, що є виявом її світоглядної культури. Ознакою соціальної зрілості особистості, показником сформованості професійного менталітету вважаються розвинені ціннісні орієнтації. Стійка сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює цілий ряд якостей особистості: «цільність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль для досягнення поставленої мети, які є важливими для якісної реалізації професійних компетенцій» [88, с. 316]. Духовно-моральна зрілість проявляється у здатності людини сприймати світ з позицій моралі, духовності, етичного та естетичного ставлення, що знаходить вираження у особистісних прагненнях і переконаннях.

Структура ціннісних ставлень до світу розуміється науковцями як «багатокомпонентне утворення, що функціонально розгортається від інтелектуально-когнітивних через емоційно-мотиваційні до вчинково-оцінних аспектів. Таким чином, набуття ціннісних орієнтацій – це процес поступових, часто одночасних змін у розумовій, морально-естетичній, діяльнісно-вольовій сферах особистості» [85, с. 13].

Впровадження інформаційних освітніх технологій у аксіологічному аспекті передбачає «створення нової парадигми освіти, орієнтованої на виховання базисних цінностей, які узасадничують професійну і загальноосвітню (загальнокультурну) компетентність особистості. Такий підхід зумовлює корінні зміни змісту, організаційних форм і технологічних засад усієї освітньої системи» [54, с. 17].

Спираючись на сутнісні характеристики аксіологічного підходу, подані Л. Максимовою [49], визначаємо, що аксіологічний підхід до навчання мультимедійного аранжування характеризується ставленням до майбутньої професії, розумінням ціннісних орієнтирів обраної професії (що передбачає, перш за все, сформованість ціннісно-світоглядних мистецьких орієнтацій), наявністю потреби стати кваліфікованим педагогом-музикантом (який зможе творчо проявити себе у майбутній діяльності, зможе створити, за необхідності, власне художньо якісне аранжування музичного твору, володіючи необхідними навичками та вміннями), наявністю потреби вдосконалювати фахову компетентність через усвідомлення змісту професії та її особливостей, сформованістю інтересу, здатністю долати перешкоди в професійній діяльності.

Формування цих якостей сприяє активному та ефективному, постійному саморозвитку особистості, її прагненню до самовдосконалення та самоактуалізації, що є основними чинниками «акме» – шляху до «досягнення вершин професіоналізму, компетентності, набуття сталих звичок до самовдосконалення і самоактуалізації» [45, с. 178], і визначається *акмеологічним* підходом, завдяки якому майбутній учитель музики спрямовується на «прогноз якісного результату в його підготовці до практичної діяльності, ... на вивчення акмевершин у музично-педагогічній роботі, на проектування методичних моделей професійної діяльності» [90, с. 4-5].

«Акмеологія освіти» розуміється науковцями як спрямованість суспільства, освітніх органів, педагогічної громадськості на створення умов та досягнення вершин розвитку всіх учасників освітнього процесу [11]. Отже, підготовка майбутніх учителів повинна бути заснована на потребі самої

особистості майбутнього педагога у постійному й різнобічному самовдосконаленні. [68].

У науковій літературі представлено розгляд питань акмеологічного підходу у різних аспектах: у теорії й практиці вищої педагогічної освіти (В. Вакуленко [13]); як умову підвищення якості освіти (Р. Попелюшко [64]); у розвитку особистості (Л. Бондаренко, О. Савін [11]); для активізації процесу спілкування (М. Зажирко [34]); у формуванні професійної компетентності викладача в умовах безперервної освіти (І. Седіна [77]) ; у визначенні умов і чинників впровадження міжнародного акмеологічного досвіду в теорію й практику вітчизняної вищої педагогічної освіти (С. Пальчевський [58]).

У мистецькій освіті акмеологічний аспект підготовки розглядали А. Козир, Г. Коваленко, Г. Падалка, В. Федоришин [43; 41; 57; 89].

Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму і творчості є одним із прогресивних для сучасної вищої школи. Саме акмеологічний підхід й акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму і творчої майстерності фахівця, які складають основу його професійного іміджу та життєвого досвіду [2; 26; 43; 89].

Як зазначає А. Маслоу, щоб зрозуміти людину, неможливо ігнорувати її вищі прагнення, серед яких: «особистісне зростання», «самоактуалізація», «прагнення здоров'я», «пошук себе і свого місця в світі», – що означають устремління людини «вгору» [97]. Особливості акмеологічних технологій зумовлені внутрішньою настановою суб'єкта на їх розроблення та впровадження. Об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку фахівців, способи і засоби життєдіяльності, професійного становлення [26].

З огляду на вирішення проблеми навчання мультимедійного аранжування, акмеологічний підхід, орієнтує студента на власний самостійний вибір, власне ставлення до реальних цінностей: успіху, активності, досягнення [41], а також визначає, власне, бажання майбутнього вчителя музики вміти, знати, навчитися більше, щоб реалізуватися як вчитель, як музикант, як творча

особистість і продовжувати навчатися, досягаючи нових цілей протягом усього життя. Адже «акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала» [90, с. 5].

У сучасних умовах акме-орієнтованої мистецької освіти залежність успішності самореалізації фахівця як особистості й професіонала від оволодіння та ефективного застосування мультимедійних технологій у своїй професійній діяльності очевидна.

У наукових джерелах акмеологія визначається як наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [69, с. 298]. О. Проценко відзначає, що акмеологія порівняно з іншими науками про людину має свою специфіку, яка полягає в тому, що предметом виступають процеси, закономірності і механізми удосконалення людини протягом усього життєвого та професійного шляху. А значить, акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що «вершин професіоналізму й майстерності людина досягає сама, при чому професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі. Основоположними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є «професіоналізм» і «компетентність» [там само].

Знання, на думку Р. Дж. Стернберга [101], є необхідною умовою будь-якої компетентності. Тому до недавнього часу одним з основних компонентів професійної компетентності, як свідчить аналіз теорій, запропонованих вітчизняними науковцями, є знанієвий. До одиниць знань науковці відносять факти, поняття, теорії, технології тощо. Різновидами цих елементів є правила, норми, алгоритми дій, які виступають, на думку І. Єрмакова та Т. Єрмакова, основою розв'язання життєвих, професійних проблем [31]. Проте, на сучасному етапі загальноосвітні орієнтири із знанневих змінюються на особистісно орієнтовані. І змінюються завдяки *компетентнісному* підходу до освіти. У зміст навчання включаються ті знання, які необхідні для формування умінь.

Таким чином, на сучасному етапі підсилюється практична орієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект (А. Сухорукова). Саме тому навчання мультимедійного аранжування студентів вважаємо за необхідне розглядати з позицій компетентнісного підходу.

Проблема компетентнісного підходу в освіті широко представлена у наукових дослідженнях Н. Бібік, Л. Ващенко, Б. Гершунського, В. Лозової, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачової, В. Химинець, А. Хуторського; питання визначення поняття професійної компетентності вчителя, характеристики різних його видів, особливостей організації процесу формування цього особистісного утворення розглядалися у працях О. Бігич, Н. Гузій, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьминої, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Радула, С. Ракова, О. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Хоружої та інших науковців.

Що стосується мистецької освіти, проблему компетентнісного підходу розглядали С. Грозан [27], Н. Гуральник [28], Л. Масол [50], О. Олексюк [53], Г. Падалка [57], Л. Пастушенко [59], С. Сисоєва [78]. Проблему фахової компетентності майбутніх учителів музики розкривають наукові дослідження О. Барицької [8], М. Михаськової [52], С. Світайло [76], О. Щолокової [95].

Зокрема, О. Щолокова зазначає, що особливість компетентнісного підходу проявляється в тому, що «студент сам формує свої знання, необхідні для вирішення конкретних проблем. Його навчальна діяльність набуває дослідницької і перетворювальної спрямованості, стає синтезом когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду. При цьому особливого значення набуває самостійна пізнавальна діяльність, котра засновується на вмінні добувати знання з різних джерел інформації. Виступаючи результатом навчання, компетентність у сфері мистецької освіти стає наслідком саморозвитку і самоосвіти індивіда» [96, с. 11].

Технологію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів розробляла Є. Проворова [67], музично-виконавської компетентності – О. Горбенко [24]. Проблему формування професійної компетентності

майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій розглядають Л. Гаврілова і В. Федоришин [19].

На основі аналізу наукових джерел В. Мирошниченко зазначає, що науковці розглядають поняття «компетентність» як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність особистості на високому рівні виконувати певні функції відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань, навчального і життєвого досвіду, цінностей і здібностей [51]. Таким чином, компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури майбутніх учителів (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості [68, с. 79].

Під терміном «професійна компетентність» науковці розуміють набуту суб'єктом й актуалізовану ним у реальних професійних ситуаціях або в ситуаціях, комплементарним їм, сукупність складних умінь, необхідних для можливості суб'єкта ефективно функціонувати в тій або іншій професійній сфері [51].

У результаті аналізу наукових джерел, розглядаючи навчання студентів мультимедійного аранжування з позицій компетентнісного підходу, актуалізуємо проблему формування фахових компетентностей (інтегральних характеристик, що визначають здатність вирішувати професійні проблеми) майбутніх учителів музики. Сформовані фахові компетентності є результатом і, водночас, інтегрованим показником якості фахової підготовки. Серед фахових компетентностей в межах нашого дослідження виділяємо *інформаційну* та *музично-естетичну* компетентності.

Науковці О. Бордюк, Н. Попович, О. Рогозіна, Д. Скрипкін [12; 65; 73; 80] зазначають, що компетентнісне становлення майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння інформаційною компетентністю, без чого неможлива навчально-пізнавальна діяльність в межах навчання мультимедійного аранжування. Впровадження мультимедійних технологій у практику музичної

освіти створює умови для поєднання дидактичних функцій комп'ютера та традиційних засобів навчання. А це дозволяє збагатити навчальний процес новими формами роботи (такими, як варіативне застосування ігрових форм навчання), а також сприяє розширенню спектру інноваційних методик викладання музики [65].

У законі «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 09.01.2007 №537-V зазначається, що одним з головних пріоритетів України є «прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість життя» [66].

Тому серед основних напрямів розвитку інформаційного суспільства в Україні визначено, зокрема, створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів на основі врахування національних, світоглядних, політичних, економічних, культурних та інших аспектів розвитку України та надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням інформаційно-комунікативних технологій під час навчання, виховання та професійної підготовки [там само]. З проблеми впровадження ІКТ в освітній процес проведено ряд наукових досліджень, серед яких дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Деркача, М. Жалдака, Н. Іщука та ін.

З огляду на вищевикладене видається необхідним і своєчасним оволодіння студентами – майбутніми вчителями музики інформаційною компетентністю, яка є новим напрямком, що виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій і створенням електронних інформаційних технологій [7].

Визначення понять «інформація» та «інформатизація» подають М. Кадемія та І. Шахіна: «Інформація – це відчужене знання (відомості про людей, предмети, факти, події, явища і процеси, незалежно від форми їх

представлення), яке може бути записане на матеріальному носії. Інформатизація – організований соціально-економічний і науково-технічний процес створення оптимальних умов з метою задоволення інформаційних потреб на основі формування і використання інформаційних ресурсів за допомогою застосування сучасних інформаційних технологій і розвиненої інфраструктури» [38, с. 9].

Використання інформаційних технологій студентами має на меті збір, обробку, зберігання інформації, створення програмних продуктів, що активізує їхню самостійну пізнавальну діяльність. Варто зауважити про близькість змісту інформаційної компетентності особистості та її інформаційної культури, до особливостей формування якої О. Романишина відносить вміння орієнтуватись в інформаційному середовищі: організація, збирання та обробка інформації комп'ютерними засобами; створення, збереження та управління базами даних, організація доступу до них [74].

Варто зауважити також про близькість змісту інформаційної компетентності особистості та її інформаційної грамотності, яка на думку науковців (зокрема, В. Голунової, Н. Баловсяк та ін.), з якою ми погоджуємося, є поняттям набагато ширшим, аніж поняття «комп'ютерна грамотність» [22; 7].

Інформаційно грамотний студент здатен ефективно використовувати інформацію для досягнення конкретної мети, спираючись на знання, навички та уміння, перенесені з попереднього досвіду, для опанування нових знань, інтегрувати нову і раніше здобуту інформацію, застосовувати інформаційні технології для створення конкретного продукту, використовувати електронні засоби пошуку інформації, керувати цифровим текстом, зображеннями і даними, використовуючи їх у новому контексті. А також обирає комунікативне середовище й формат, в якому найкраще підтримується створений продукт, аудиторію, на яку він розрахований, відповідний стиль, дизайн і комунікацію [98].

Як бачимо, розвиток інформаційних технологій відповідно впливає на весь навчальний процес, оскільки всім його учасникам доводиться мати справу

з новими формами накопичення та подання інформації, які передбачають розробку і впровадження електронних навчальних видань (ЕНВ). ЕНВ поділяються на: електронні підручники (ЕП), електронні навчальні посібники (ЕНП) та електронні лекційні курси (ЕЛК), електронні методичні вказівки (ЕМВ), електронний наочний навчальний посібник (ЕННП), електронний практикум (ЕПр), електронні довідкові матеріали (ЕДМ), електронний навчально-методичний комплекс (ЕНК), електронні методичні вказівки для викладачів (ЕМВВ). Розподіл залежить від повноти подання навчального матеріалу [35].

Таке забезпечення процесу освіти та самоосвіти учасників педагогічної комунікації, яке покликане формувати навчально-інформаційні банки на різних видах носіїв інформації та створювати умови для їхнього максимального використання, потребує створення у вищих закладах освіти медіа-центрів. Вони становлять основу для розвитку дистанційної освіти, що слугує якісно новим забезпеченням цілей навчально-виховного процесу ЗВО. Варто відзначити можливість надання різноманітних форм інформації в межах певної предметної галузі та поєднання різної інформації – традиційної статистичної, візуальної (тексту, графіки) динамічної (мови, музики, відеофрагментів, анімації та ін.), шр пояснює застосування поняття «мультимедійні технології [там само].

Таким чином, прогрес у електронно-цифрових технологіях, який зробив комп'ютерні музичні системи доступними для широкого кола користувачів, удосконалення процесу інформатизації сучасної освіти в контексті компетентнісного підходу відповідно до нової освітньої парадигми сприяє розвитку мультимедійної компетентності майбутніх учителів музики.

Саме про мультимедійно компетентних фахівців, що «володіють такою професійною якістю, яка включає інтегровану сукупність знань, умінь і досвіду виконання різних видів операцій відповідно до мультимедійних технологій та ціннісне ставлення до цієї діяльності», говорить В. Мирошніченко, відзначаючи рівень сучасної підготовки майбутніх педагогів» [51, с. 5]. Наголошуючи на необхідності володіння цією професійною якістю, науковець

констатує той факт, що сама суть поняття «мультимедійна компетентність» вчителя ще залишається неопрацьованою. Розуміючи мультимедійну компетентність вчителя як одну з його професійних компетентностей, над її визначенням працювали Т. Везіров, Л. Кочегарова, Б. Крузе.

Не викликає сумнівів і той факт, що визначення мультимедійної компетентності майбутнього вчителя не може бути однозначним для всіх галузей освіти, оскільки у діяльністному компоненті мультимедійна компетентність педагога, зазначає В. Мирошніченко, поділяється на два рівні: базовий і предметно-орієнтований. На базовому рівні передбачається використання інформаційних технологій сучасного суспільства (комп'ютерних, мультимедійних, Інтернет, електронних засобів масової інформації, мобільних телефонів і т. п.) для пошуку, доступу, зберігання, вироблення, уявлення і обміну інформацією, а також комунікацією між людьми і робота в міжнародній мережі Інтернет. На предметно-орієнтованому рівні зміст мультимедійної компетентності вчителя безпосередньо залежить від потреб його предметної галузі [51].

Узагальнене розуміння мультимедійної компетентності, що наведено вище, власне, характеризує тільки базовий рівень (у діяльністному компоненті). Щодо предметно-орієнтованого рівня (за В. Мирошніченком), використання мультимедійних технологій уможливорює формування спеціальної фахової компетентності майбутніх учителів музики – мультимедійної, яку ми пов'язуємо зі створенням власних обробок музичних творів, фонограм для вокального та інструментального виконання, аранжування композицій для караоке та шкільних дискотек.

Але на базовому рівні (як і визначення вищезазначених дослідників) визначення мультимедійної компетентності близьке до визначення інформаційної компетентності, особливо якщо враховувати, що мультимедійні технології є складовою інформаційних технологій (про що зазначено вище).

Пропонуємо для порівняння визначення Н. Баловсяк, яка на основі теоретичного аналізу базових понять дослідження, визначє *інформаційну*

компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективною роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [7].

Більш стисло подає визначення інформаційної компетентності А. Зав'ялов, який під інформаційною компетентністю розуміє знання, уміння, навички і здатність їх застосовувати при розв'язуванні задач з використанням засобів нових інформаційних технологій [33].

Вважаємо за потрібне уточнити, що під інформаційними технологіями науковці, зокрема А. Олійник, розуміють сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації, що розширюють знання людей і розвивають їхні можливості по управлінню технічними і соціальними процесами [54, с. 13].

Зауважимо, що науковці також окремо виділяють інформаційно-технологічну компетентність, яку розуміють як інтегральне особистісне новоутворення, що забезпечує необхідний рівень ефективності в отриманні, переробці, передачі, зберіганні та поданні професійно детермінованої інформації з використанням нових інформаційних технологій [10].

Як бачимо, у цьому визначенні акцентується не лише володіння системою знань, умінь і навичок в інформатиці, а й навички вирішення професійних завдань з використанням нових інформаційних технологій. П. Беспалов зазначає, що інформаційно-технологічна компетентність охоплює три основні підструктури особистості: мотивацію, здібності і досвід. Таким чином, інформаційно-технологічна компетентність характеризує зрілу особистість людини в умовах інформаційного суспільства.

У цьому контексті слід відзначити, що в наукових дослідженнях виділяється і комп'ютерна компетентність, яка розуміється як рівнева освіта,

якою характеризується підготовка фахівця до застосування ІКТ-технологій на теоретичному, практичному і творчому рівнях [29].

Формування мультимедійної компетентності майбутніх учителів музики, у контексті нашого дослідження, спираючись на результати аналізу наукової літератури, ми розглядаємо в складі інформаційної компетентності, яка у нашому розумінні інтегрує інформаційно-технологічну (як інтегральне особистісне новоутворення, що забезпечує необхідний рівень ефективності в отриманні, переробці, передачі, зберіганні та поданні професійно детермінованої інформації з використанням нових інформаційних технологій [10]), комп'ютерну (як освіту, якою характеризується підготовка фахівця до застосування ІКТ-технологій на теоретичному, практичному і творчому рівні [29]) і мультимедійну (якість особистості, що включає в себе інтегровану сукупність знань, умінь і досвіду виконання різних видів операцій з мультимедійними технологіями та ціннісне ставлення до цієї діяльності [51]) компетентності.

Набуття музично-теоретичних знань у процесі компетентнісного становлення майбутніх учителів музики на одне з чільних місць виводить *музично-естетичну* компетентність. Адже головним завданням професійної діяльності вчителя музики в контексті сучасних вимог до його особистості є формування музичної культури учнів, розвитку їхніх естетичних смаків та ідеалів, виховання людей, здатних до сприйняття і рефлексії, до творчості, до створення художніх цінностей.

Естетичний потенціал мультимедійного аранжування ми розглядаємо в складі музично-естетичної компетентності майбутніх учителів музики, що, має враховуватись у процесі їх фахової підготовки. Цей процес ми розглядаємо як пізнавальний та діяльнісний, адже естетичне виховання музикою включає також процес формування ціннісно-світоглядних мистецьких орієнтацій, який тісно пов'язаний з процесом пізнання. Як елемент естетичного виховання, музичне виховання передбачає формування емоційної чутливості та емпатії.

Музично-естетичну компетентність майбутніх учителів музики характеризує музично-естетична освіченість, художньо-естетична спрямованість діяльності. Психологічні основи естетичного виховання розкривали Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші. Питання теорії і методики естетичного виховання розглядали Л. Коваль, В. Передерій, А. Щербо та інші науковці.

Як зазначає Л. Степанова, у наукових дослідженнях сформованість фахових компетентностей викладача мистецьких дисциплін зумовлюється наявністю сукупності розвинених здатностей до сприйняття, розуміння й вираження різноманітних смислових аспектів художнього тексту на інтелектуальному, емоційному, експресивному, етичному та духовному рівнях, умінь висловлювати у власному варіанті вербальної інтерпретації загальнолюдські цінності, норми й ідеали [84].

Навчання на основі компетентнісного підходу формує відповідальне ставлення студентів до здобуття знань і навичок, спрямоване на отримання результатів, які відповідають на запити і потреби суспільства; формує в них в «такі якості та професійні навички, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни» [46, с. 47].

У компетентнісній парадигмі освіти та за умови функціонування у навчальному закладі інформаційно-комунікаційного навчального середовища змінюються і функції викладача: із «передавача» інформації він, вільно орієнтуючись у потоках інформації (навчальної, наукової, довідникової), у тому числі у світовій мережі Інтернет, перетворюється у менеджера, організатора процесу самонавчання студента, консультанта, дослідника [49].

Інформаційна взаємодія знаходиться у нерозривному зв'язку з інформаційно-навчальною діяльністю, яка заснована на інформаційній взаємодії між студентом, викладачем і засобами інформаційних технологій та направлена на досягнення навчальної мети [12]. Від цього залежить

ефективність навчальної діяльності студентів в межах фахової підготовки, спрямованої на досягнення поставленої мети на шляху опанування майбутньою професією. Адже, як зазначає Г. Васянович, діяльність людини – це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [16].

Система неперервної освіти та перехід до інноваційних концептуальних підходів у розробці та поступовому впровадженні сучасних педагогічних технологій передбачає перехід до застосування засобів інформаційних та комунікативних технологій, зокрема мультимедійних, що уможлиблює організацію нових видів навчальної діяльності: інтерактивний діалог між користувачем і комп'ютером; управління об'єктами та відображеними на екрані моделями різних об'єктів, а також явищ і процесів; автоматизований самоконтроль і корекцію результатів власної навчальної діяльності, тестування та тренування [37].

При діяльнісному підході до навчання знання стають не метою навчання, а його засобом. Знання засвоюються для того, щоб здійснювати діяльність, а не для підвищення ерудиції (Г. Атанов). Розмірковуючи над тим, з чого починати впровадження діялісного підходу в навчанні, Г. Атанов акцентує увагу на механізмі здійснення навчальної діяльності, яким є вирішення завдань, а не опрацювання навчального матеріалу [5].

Науковець керується розумінням сутності діяльності і знань, адже знати – означає діяти за допомогою знань. Водночас, засвоєння знань можливе, тільки за умови оперування ними. Г. Атанов також наголошує, що в сучасних умовах існує «процес навчання», який складається із двох взаємопов'язаних, але самостійних діяльностей, – діяльності вчителя і діяльності учня, а діяльність викладача полягає в проектуванні навчальної діяльності, організації навчальної діяльності та управлінні навчальною діяльністю [6, с. 180].

Навчання мультимедійного аранжування передбачає розвиток музичних, творчих здібностей, набуття певного досвіду музичної творчості, пов'язаної з інтерпретацією музичних творів, що відбувається лише в процесі діяльності. Як

зазначає О.Рудницька, «жодну інформацію з галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності» [75, с. 31]. Тому навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки ми розглядаємо з позицій *діяльнісного* підходу.

Як бачимо, діяльнісний підхід пов'язаний з компетентнісним і особистісним, адже компетентнісний може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Водночас, кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних навичок, знань та вмінь, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, що дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати, тобто, компетентнісний підхід потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти [70].

Отже, навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики ми розглядаємо у взаємозв'язку особистісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів та герменевтичного як базисного.

2.2. Обґрунтування експериментальної методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування

Навчання мультимедійного аранжування потребує розробки та впровадження у навчальний процес методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування, яка ґрунтується на застосуванні означених у п.2.1 підходів, поетапному впровадженні педагогічних умов;

розробленого спецкурсу «Основи мультимедійного аранжування» і включає відповідні педагогічні принципи, форми навчальної діяльності, застосування оригінальних методів, що забезпечить її ефективність.

У проаналізованих нами програмах спецкурсів з аранжування, в яких використовуються комп'ютерні технології (С. Зуєв, С. Цимбал, А. Бондаренко, В. Лукашеня, І. Трофімова та ін.) акцентується навчання студентів працювати з комп'ютером та комп'ютерними музичними програмами, зокрема програмами для обробки звуку, секвенсорів, розкриваються особливості роботи MIDI інтерфейсу, процесу звукозапису, мастерінгу, підключення до комп'ютера звукової карти, мікрофонів тощо.

На нашу думку, формування означених умінь і навичок більше стосуються спеціалізованих курсів звукорежисури (наприклад, «Основи звукорежисури» для студентів освітнього рівня «бакалавр» спеціалізації «Режисура мультимедіа в музичному мистецтві») – дисципліни, яка займає місце суміжної щодо спеціалізації майбутнього вчителя музики, забезпечення якої потребує наявності студії звукозапису, необхідної апаратури, спеціальних умов для проведення подібних занять.

Окрім того, ми передбачаємо опору на досвід, отриманий студентами у процесі опанування курсу «Музична інформатика», який введено до навчальних планів факультетів мистецтв і який передбачає знайомство та формування певних навичок використання комп'ютерних засобів і комп'ютерних програм (презентації MS Power Point, архівація даних, системи автоматичного аранжування музики, нотні редактори, пошукові системи World Wide Web, тощо), що спрямовує студентів до збереження та експортування готового продукту у MIDI-файли для подальшої його обробки в інших програмних засобах (О. Бордюк).

«Керування звучанням електронних інструментів шляхом уведення виразних параметрів до початку виконання; запис партій акустичних інструментів і голосового супроводу в цифровому форматі з наступним їх збереженням і обробкою у програмах-редакторах звуку», які передбачають

копіювання, вирізання, вставку, спеціальну вставку, видалення фрагмента, обрізання файлу по краях виділеного фрагмента, заглушення фрагмента, інвертацію фрагмента тощо [56, с. 144] ми розглядаємо як наступний етап за вибором студентів.

Спецкурс «Основи мультимедійного аранжування» (Додаток М) спрямовуємо на детальний розгляд процесу навчання аранжування з урахуванням формування особистісних якостей студентів з метою самовираження та самореалізації у процесі творчої роботи, оперування необхідними знаннями з музично-теоретичних дисциплін, особливо інструментовки для створення дійсно якісних художньо виправданих композицій, подальшого розвитку музичного слуху та образно-асоціативного креативного мислення для генерування нестандартних ідей і віднайдення «родзинок» власного аранжування, формування відчуття стилю та форми, розвитку художньо-естетичного смаку.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зосередитися на творчому процесі створення аранжування за допомогою програми-нотатора (Sibelius), що передбачає не лише можливість набору нот, а й можливість перевірити створену композицію на помилки (щодо гармонії, стилю, ритму) шляхом її прослуховування, відчутти і проаналізувати тембри, регістрові особливості різних інструментів, тобто зробити те, що неможливо для студента, який володіє одним-двома музичними інструментами, особливо для студента не піаніста. Таким чином, студент має можливість вчитися втілювати свої задуми, знахідки і розвиватися як музикант і творча особистість.

Потрібно відзначити, що на хід процесу створення аранжування, як показала практика, впливає така якість студентів, як готовність до експериментування та імпровізації, яка у сполученні з креативністю і здатністю до теоретичного аналізу значно підвищує його ефективність.

Варто відзначити в цьому зв'язку роль музичного слуху, який ми розглядаємо у студента факультету мистецтв з відповідним рівнем музичної підготовки – майбутнього вчителя музики, педагога-музиканта, – як «слух

музиканта». Як зазначає М. Старчеус, одним з найважливіших щодо слуху музиканта виступає поняття «відчуття» (ладу, ритму, висоти), котре лише частково співпадає з поняттям «слух». Це поняття, на думку вченої, акцентує психологічний механізм і специфіку слуху музиканта і є операціональним, а не афективним феноменом [81].

Слух музиканта відрізняється від слуху звичайної людини (за М. Старчеус) тим, що у музикантів слух більш тонко, вибірково і багатозначно пов'язаний із руховою сферою, із уявою та мисленням. У музикантів деякі якості слуху формуються в процесі професійного музичного навчання. Саме тому в них відзначається високий рівень слухового контролю та оцінки, більш глибока залежність слухової діяльності від деяких індивідуально-особистісних якостей. Окрім того, слух музиканта характеризується «специфічністю когнітивних та оперативних задач і стратегій їх вирішення, які можуть мати індивідуальні та типологічні відмінності в музикантів різних професій» [81, с. 1].

Важливою в контексті нашого дослідження є думка Б. Асаф'єва стосовно слуху, який «стає мірою речей в музиці» [4, с. 207]. Переживання «єдності Звуку та Смыслу як музичної властивості слуху» в інтонаційній теорії Б. Асаф'єва пов'язуються із закономірностями людського інтонування як прояву думки, оскільки зміст завжди пов'язаний з інтонацією, утворюючи звуко-образний смисл. З інтонуванням пов'язана як мовна специфіка музики, так і її соціальне побутування та історичний розвиток. Науковцем введено поняття «інтонаційний словник» (кожна епоха виробляє у різних жанрах «символічні» інтонації (звукокомплекси), зображальні формули, «штампи», що викликають певні асоціації, які варто віднести до галузі музичної семантики [там само, с. 207-208], а також «інтонаційне поновлення», яке забезпечується переосмисленням існуючих інтонаційних лексем (найменших смислових одиниць музичної мови, – за аналогією словесної лексеми).

Розвиток навичок слухового розрізнення таких стійких музичних формул, музично-стильових зворотів у процесі сприймання музики, що сприяє

розвитку образно-асоціативного мислення, є необхідним, адже аранжування музичного твору потребує від студентів детального вивчення музичного тексту (твору сучасного композитора, класичного твору, народної пісні, бардівської мелодії, дитячої пісні тощо), який має свою історичну лексикологію, структуру, властивості.

Власна інтерпретація тексту має бути кінцевим результатом їхньої творчої роботи, у ході якої народжується те саме «відчуття» ладу, ритму, висоти (яке відзначала М. Старчеус, розглядаючи слух музиканта) обраної мелодії, відчуття характерних інтонацій (лексем, на які вказували Б. Асаф'єв, а потім і В. Медушевський, В. Холопова та інші науковці). Глибокий художньо-образний та жанрово-стильовий аналіз спричиняє розуміння музичного тексту, що приводить до виникнення задуму і втілення його у процесі створення аранжування.

Як відомо, розуміння виявляється через інтерпретацію, в якій розкривається рівень інтелекту, освіченості, духовного розвитку інтерпретатора. Тому аналіз музичних творів ми проводили з позицій герменевтичного підходу, коли інтерпретація та розуміння текстів забезпечуються герменевтичним колом, методиками запитань та відповідей, контекстним методом, спеціальними логічними засобами, семіотичними та психологічними прийомами, чим доповнюється традиційний теоретичний аналіз.

Саме тому першим напрямком нашого дослідження є формування умінь глибокого розуміння музичного твору, що забезпечується набутим слухацьким досвідом, розвитком у студентів музичного слуху (гармонічного, поліфонічного, тембрового, внутрішнього), здатності знаходити і відчувати стиль, жанр, епоху, розуміти структурні елементи музичної мови, особливості творчого почерку композитора. Суттєвим є об'єм роботи, спрямованої на закріплення інтегрованих знань, умінь і навичок з дисциплін, що становлять теоретичну основу для навчання мультимедійного аранжування музичних

творів («Гармонія», «Поліфонія», «Стильова гармонізація», «Аналіз музичних творів»).

Наступний напрямок забезпечує розвиток креативного мислення студентів, музично-інтонаційного, образно-асоціативного, поліфонічного мислення, навичок імпровізації, самоаналізу, самооцінювання, самокритики та саморозвитку, формування музично-естетичного смаку.

Два наступні напрямки роботи спрямовано на отримання знань, умінь і навичок щодо усіх видів аранжування (інструментовки, оркестровки, обробок тощо) та на опанування засобів мультимедіа, зокрема, роботи з визначеними вище комп'ютерними програмами, спираючись на набутий у процесі опанування дисципліни «Музична інформатика» досвід.

Окреслені напрямки роботи, становлять підґрунтя для розробки авторської методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, що вплинула б на якість фахової підготовки у цілому.

Сутність означеної методики полягає у підтримці мотивації студентів до навчання мультимедійного аранжування, актуалізації музично-теоретичних знань, спрямуванні на оволодіння комплексом умінь ефективного використання спеціального програмного забезпечення мистецького спрямування, Інтернет-технологій; орієнтації у великому потоці інформації, аналізу та відбору медіатекстів відповідно до навчально-виховних завдань, на обізнаність у жанрових і стильових особливостях сучасного дозвілєвого мистецтва та медіажанрів (відеокліп, онлайн-відеотрансляція, музичний батл, мюзикл, рок-опера, тощо), розвиток умінь використовувати засоби мультимедіа у процесі створення аранжування музичних творів, що сприяє розширенню меж музично-творчої діяльності майбутніх учителів музики, можливостей для фахової самореалізації, сприянні особистісному розвитку, самовдосконаленню.

Зміна освітньої парадигми вимагає відображення в спрямованості професійного розвитку майбутнього вчителя музики, перегляду пріоритетів, що лежать в основі змісту мистецької освіти, методологічній переорієнтації

його професійної підготовки, що породжує необхідність концептуального переосмислення, подолання інертності навчально-виховного процесу у вищій школі, зазначає О. Хижна, вбачаючи розв'язання цієї проблеми в переосмисленні традиційного підходу до навчально-виховного процесу, зокрема, переосмисленні принципів [92]. Розглядаючи специфічні принципи підготовки до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, науковець пропонує виокремити такі: духовності, мультикультурності, інноваційності, інтегративності, креативності, діалогізації, екологізації, інструментальності, інформатизації, комплементарності, економічності та принцип створення художньо-педагогічного середовища.

Оскільки принципи, як основні положення будь-якого навчання, в тому числі і музичного визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії викладача та студентів, розділяючи думку О. Хижної, у контексті навчання мультимедійного аранжування, вважаємо, що важливо дотримуватися загально-дидактичних та специфічних принципів навчання з опорою на останні.

Одним з основоположних принципів ми виділяємо принцип *музично-естетичного спрямування навчання*. Музично-естетична спрямованість охоплює увесь зміст роботи: від формування позитивної мотивації навчальної діяльності до створення власного творчого продукту, що, власне, і є відображенням естетичного ставлення до навколишньої дійсності. Естетичні потреби особистості, що спрямовують на свідоме та глибоке розуміння музичного мистецтва, виступають основним мотивом навчальної діяльності в цій галузі.

Музично-естетична освіченість – це глибокі знання студентів у галузі музичного мистецтва, вміння теоретично осмислювати закономірності побудови музичних творів, розуміння змісту їх духовної сили, вміння добирати високохудожні твори для естетичного виховання школярів [1].

Дотримання принципу *діалогізації навчання* є важливим, оскільки діалогічність у особистісному спілкуванні створює умови для творчих

взаємовідносин, обміну інформацією між педагогом і студентом, педагогом, студентом і музичним твором, що ґрунтується на діалогічній природі музичного мистецтва. Мета такого діалогу – створення цілісного розуміння музичного твору і, як наслідок, оригінального аранжування. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії.

Принцип *урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи* характеризує діяльність викладача й звернений до процесу навчання мультимедійного аранжування, як і будь-якого навчання, з виявленням особливостей навчання та розвитку кожного студента, спостереження за засвоєнням змістового музичного матеріалу та його творчим застосуванням. Важливим є дотримання принципу *акмеологічного супроводу* студента в його духовному становленні, підпорядкованому постійному особистісному зростанню (чітке бачення цілей і результату фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування його світоглядної культури, яка є виявом соціальної та духовно-моральної зрілості особистості), принципу *індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів* щодо інтерпретації музичних творів (забезпечення розвитку творчого потенціалу кожного студента на шляху до створення власного аранжування музичного твору).

У ході експериментальної роботи ми дотримувалися також принципів, без яких неможлива творча робота, а саме: принцип *відповідності творчих завдань змісту та об'єму навчальної діяльності*, що передбачає уміння застосовувати інтегровані знання з музично-теоретичних дисциплін та засоби мультимедіа у практичній діяльності з метою формування практично-фахових умінь та навичок студента; принцип *творчої самореалізації особистості*, що характеризує прагнення до творчої діяльності, виявлення творчого потенціалу майбутнього вчителя музики. Виокремленні нами принципи базуються на закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність процесу навчання мультимедійного аранжування.

До обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання мультимедійного аранжування варто підходити з позицій осмислення та узагальнення накопиченого науковцями досвіду у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Аналіз наукових джерел показав, що до визначення і розуміння педагогічних умов науковці підходять з різних позицій. Для одних вчених педагогічні умови є сукупністю будь-яких заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища, для інших – складовий елемент педагогічної системи, яка віддзеркалює сукупність внутрішніх та зовнішніх елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток. При цьому до внутрішніх елементів віднесено ті, що впливають на розвиток особистісної сфери, а до зовнішніх – ті, що сприяють реалізації процесуального аспекту системи. Частина науковців під педагогічними умовами розуміють планомірну роботу з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [3; 9; 25].

Для з'ясування сутності поняття «умова» звернімося до «Великого тлумачного словника сучасної української мови» (ред. В. Бусел, 2005р.), у якому поняття «умова» визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [16, с. 1506]. Проте, як зауважує Н. Теличко, для пояснення сутності поняття «педагогічні умови» доцільно використовувати ідентичні за змістом терміни: «умова», «обставина», «чинник», «фактор». Але в будь-якому разі, у наукових дослідженнях реалізація спеціальних педагогічних умов розглядається як чинник, який сприяє такій організації навчального процесу, що підвищує його ефективність [86].

Під педагогічними умовами в контексті формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів дослідниця розуміє «взаємопов'язаний комплекс взаємозалежних складових освітнього

середовища – чинників, які визначаються викладачем, усвідомлюються всіма суб'єктами педагогічної взаємодії, входять у систему формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів як її компонент і водночас як фактор, що сприяє досягненню поставлених завдань на основі активності викладачів і студентів у напрямі цілеспрямованого оволодіння ними основами педагогічної майстерності» [там само, с. 244].

Педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності, сформульовані Г. Падалкою. Серед першочергових педагогічних умов науковець визначає створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [57, с. 160].

На результативність навчального процесу спрямовано виокремлення науковцями педагогічних умов, що забезпечують ефективність реалізації фахової підготовки на всіх етапах її функціонування, враховуючи різні напрямки формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музики.

Так, О. Піхтар вважає, що удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти вимагає таких педагогічних умов: створення позитивної емоційної атмосфери навчання для стимулювання творчо-пізнавальної активності студентів; забезпечення рівноправного діалогічного спілкування; міжпредметна інтеграція знань у системі фахової підготовки студентів мистецьких вищих навчальних закладів; акцентування на творчій самореалізації студентів в освітньому процесі; варіативність особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій [61].

Розглядаючи у контексті фахової підготовки питання інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики, О. Горбенко під педагогічними умовами розуміє «створення зовнішніх умов, що спрямовані на особистість студента, зумовлюють і спричиняють його якісні внутрішні

зміни» [25, с. 136]. Серед умов, які пропонує науковець, нам імпонують такі: створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання; використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики; забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності.

Ефективність професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, вважає Ю. Локарева, залежить від спрямування музично-теоретичної підготовки на різні види музично-творчої діяльності; оновлення змісту музично-теоретичної підготовки та створення навчально-методичного забезпечення на засадах інтегрованого підходу; використання мультимедійних технологій у процесі музично-теоретичної підготовки [48].

Серед умов формування фахової компетентності майбутніх учителів музики С. Світайло виділяє розвиток ціннісно-аналітичного мислення, що передбачає становлення ціннісно-аналітичних здатностей майбутніх учителів музики з метою виявлення естетичного потенціалу творів мистецтва, та набуття практичного досвіду у процесі професійної діяльності, що сприяє творчій самореалізації студентів у практичній діяльності шляхом виявлення їхнього особистісного і професійного потенціалу [76].

Водночас, як зазначає О. Барицька, компетентнісна структура майбутніх фахівців, яка б «забезпечила впровадження у мистецьку освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків (фізика, інформатика та музичні дисципліни: гармонія, аранжування хорове, оркестрове, теорія музики)» набуває переосмислення завдяки «експансії мультимедійних технологій у різні галузі знань» [8].

Серед педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій О. Барицька виокремлює наступні: «застосування міжпредметної змістової

трансцендентальності, дотримання педагогічної доцільності та стратегічної сфокусованості на майбутню професію, дотримання ергономічних норм інтерактивної взаємодії між суб'єктами навчання, забезпечення матеріально-технічної бази для успішного навчання, створення креативного контексту навчальної діяльності» [там само с. 9]. Досліджуючи проблему інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів І. Полубоярина виокремлює педагогічні умови формування вміння інтерпретувати: забезпечення студентів знаннями з мистецтвознавства та педагогіки при розучуванні творів; осягнення художнього змісту музичних творів, самостійного вибору художніх засобів виконавської виразності, відпрацювання технічної майстерності; поетапне формування вміння інтерпретації у напрямку від вербального тлумачення до художньої інтерпретації [63].

Як сукупність створених у навчальному процесі певних обставин, необхідних для підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики представляє своє розуміння поняття «педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій» Л. Варнавська, на основі чого виділяє наступні умови: виховання позитивної мотивації та потреби у використанні сучасних педагогічних технологій, зокрема комп'ютерних, у підготовці майбутніх учителів музики; реалізація міжпредметних знань, умінь та навичок у формуванні готовності до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій; методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій [14, с. 9].

Так як і Л. Варнавська, В. Олійник надзвичайно важливим вважає актуалізацію питання мотивації вчителів музики до застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Науковець підкреслює, що лише за умов формування готовності майбутніх учителів музики до впровадження у навчальний процес передових комп'ютерних технологій

можливий успіх на шляху підготовки сучасних фахівців, оскільки сучасне українське суспільство потребує фахівців, здатних самостійно визначати потреби, здобувати інформацію, аналізувати її та синтезувати нові знання, ініціювати нові ідеї, актуалізувати власну креативність, спираючись на найновіші наукові досягнення [55]. Як бачимо, хоча до визначення педагогічних умов у процесі фахової підготовки науковці підходять з різних позицій, проте в будь-якому разі у наукових дослідженнях реалізація спеціальних педагогічних умов розглядається як чинник, який сприяє такій організації навчального процесу, що підвищує його ефективність.

Серед головних, у контексті нашого дослідження, виділяють: впровадження знань на основі міждисциплінарних (теоретичні, мистецтвознавчі дисципліни, педагогіка) зв'язків (О. Барицька, Л. Варнавська, Ж. Карташова, Ю. Локарева, О. Піхтар, І. Полубоярина); використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування (Г. Падалка, О. Горбенко); забезпечення спрямування навчального процесу на самостійну художньо-практичну діяльність та різні види музично-творчої діяльності (Ю. Локарева, Г. Падалка, І. Полубоярина, С. Світайло); виховання позитивної мотивації та потреби у використанні сучасних педагогічних технологій (Л. Варнавська, В. Олійник); використання мультимедійних технологій (Г. Александрова, О. Барицька, В. Кобаль, Ю. Локарева, О. Чайковська).

До виокремлення педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання студентів мультимедійному аранжуванню, ми підходили з позицій осмислення, узагальнення накопиченого науковцями досвіду стосовно фахової підготовки майбутніх учителів музики та проведеного експериментального дослідження.

Педагогічні умови в контексті нашого дослідження ми розуміємо як сукупність чинників, що визначаються змістом і специфікою навчання мультимедійному аранжуванню, сприяють результативності та оптимізації навчального процесу. На основі аналізу сутності педагогічних умов, узагальнення поглядів сучасних українських науковців щодо педагогічних

умов фахової підготовки майбутніх учителів музики нами виділено педагогічні умови, які дозволяють забезпечити результативність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню, а саме:

- формування позитивної мотивації до творчої самореалізації;
- забезпечення спрямованості навчання на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду;
- орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок;
- організація занять з урахуванням розвитку асоціативного креативного мислення;
- акцентування самостійності в процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності.

Перша умова – формування позитивної мотивації до творчої самореалізації – забезпечує налаштованість майбутнього вчителя музики на всебічне пізнання предмету діяльності, подолання перешкод, постановку і досягнення мети з опорою на минулий досвід. У контексті навчання студентів мультимедійного аранжування ця умова реалізовувалася, в основному, у змісті першого, інформаційного, етапу формувальної методики у ході спрямування студентів до навчання мультимедійного аранжування, систематизації та подальшого накопичення музично-теоретичних знань,

Друга умова – забезпечення спрямованості навчання на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду – реалізовувалася постійно в ході ознайомлення майбутніх учителів музики з кращими зразками аранжувань музичних творів різних стилів і жанрів (класичної музики, популярних пісень відомих виконавців, дитячих пісень). Це обумовлено важливістю розвитку художньо-естетичного смаку як у процесі навчання мультимедійного аранжування, так і в процесі формування загальної та музичної культури особистості вчителя музики.

Визначення третьої умови – орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок – зумовлено багатоаспектністю фахової підготовки

майбутнього вчителя музики, пов'язаної з опануванням комплексу специфічних методів і прийомів вивчення професійно-орієнтованих музичних дисциплін, спрямуванням на різні види музично-творчої діяльності, без чого навчання студентів мультимедійному аранжуванню просто неможливе. Реалізовувалася умова в змісті другого, корекційно-самостійного, етапу методики.

Четверта умова – організація занять з урахуванням розвитку асоціативного креативного мислення – забезпечує спрямування на розвиток музичних, творчих здібностей студентів, пошук оригінальних ідей у процесі створення аранжування музичних творів. Реалізувалася в змісті другого та третього (результативно-творчого) етапів формувальної методики.

Пята умова – акцентування самостійності в процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності – передбачає самостійний пошук студентами інформації, застосування набутого в процесі фахової підготовки досвіду для постановки нових цілей, самостійну творчу реалізацію задумів у процесі виконання мультимедійних проектів. Реалізувалася на всіх етапах формувальної методики.

Складовими методики навчання мультимедійного аранжування виступили такі методи навчання: *словесні* (акроматичні та діалогічні (евристичні) методи навчання, зокрема, евристична бесіда, спрямована на розвиток музично-творчого, образно-асоціативного мислення студентів; лекції, в тому числі: лекція-екскурсія (віртуальна), лекція-візуалізація); *наочні*: наочно – слуховий метод або метод слухової наочності, метод наглядної наочності (наочно-зоровий); *інтерактивні* методи: «мозковий штурм», метод безперервної шкали думок, «дискусій», «круглий стіл», створення пошукових ситуацій, метод проектів; методи *аналітично-мисленнєвої діяльності* (аналізу, синтезу, порівняння, метод асоціацій, узагальнення, пізнання та художнього сприйняття, герменевтичного аналізу); *дієво-практичні* (метод творчих завдань, жанрово-стильового перетворення твору, вербалізації художньо-образної перспективи в побудові музичного твору, презентацій готового

творчого продукту); *оцінки і самооцінки, самоконтролю* (методи інтроспекції, рефлексивного аналізу); *стимулювання до творчості* (створення ситуацій здивування та успіху). Визначено колективні, групові, дистанційні, індивідуальні *форми* педагогічної роботи.

Отже, визначення оптимальних методичних засад навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики сприяє вирішенню однієї з головних суперечностей між якістю знань в контексті традиційного підходу до змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, рівнем практичних умінь, яких вимагає від фахівця майбутня музично-педагогічна діяльність та освітніми завданнями розвитку і становлення творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Висновки до другого розділу

Навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики ми розглядаємо з позицій особистісного (забезпечує створення відповідних умов для ефективного розвитку творчого потенціалу особистості, враховуючи різнорівневу інформаційну та музичну підготовку студентів, загальний рівень освіченості, сформованості художнього смаку тощо), акмеологічного (визначає бажання майбутнього вчителя музики набувати вміння, знання, навчитися більше, щоб реалізуватися як творча особистість, зробити, за необхідності, власне аранжування музичного твору і продовжувати навчатися з метою самовдосконалення), аксіологічного (характеризує ставлення студентів до майбутньої професії, розуміння її ціннісних орієнтирів, наявності потреби стати кваліфікованим педагогом-музикантом, спроможним створити оригінальне аранжування музичного твору), компетентнісного (передбачає формування фахових компетентностей – інтегральних характеристик, що визначають здатність вирішувати професійні проблеми: в межах дослідження – це інформаційна (в її складі мультимедійна) та музично-естетична (у складі якої розглянуто естетичний потенціал мультимедійного аранжування), діяльнісного

(передбачає розвиток музичних, творчих здібностей, набуття певного досвіду музично-творчої діяльності, пов'язаної з інтерпретацією музичних творів, що відбувається в процесі мультимедійного аранжування) підходів та герменевтичного (орієнтує на потребу студентів до детального вивчення музичного тексту, що має свою історичну лексикологію, структуру, властивості, власна інтерпретація якого має бути кінцевим результатом їхньої творчої роботи) як базисного.

Аналіз наукових джерел показав, що у наукових дослідженнях вітчизняних науковців сам процес навчання мультимедійного аранжування та його специфіку розглянуто недостатньо, а тому виникає необхідність актуалізувати навчання мультимедійного аранжування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що відповідає сучасним вимогам у контексті реформування освіти, зокрема, музичної.

Встановлено залежність якості аранжування музичних творів від стану музично-теоретичної підготовки студентів та досвіду застосування отриманих знань на практиці.

Окреслено напрямки роботи, які є основою для розробки авторської методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, що має вплив на якість фахової підготовки у цілому.

Нами було визначено *принципи*, дотримання яких забезпечує ефективність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню, а саме: музично-естетичного спрямування навчання; принцип діалогізації навчання; акмеологічного супроводу студента в його духовному становленні; індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів щодо інтерпретації музичних творів; урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи; відповідності творчих завдань змісту та об'єму навчальної діяльності; творчої самореалізації особистості.

У дослідженні представлено розуміння педагогічних умов як сукупності чинників, що визначаються змістом і специфікою навчання мультимедійному

аранжуванню, сприяють результативності та оптимізації навчального процесу. У ході дослідження нами було встановлено, що ефективність навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню залежить від реалізації таких педагогічних умов: формування позитивної мотивації до творчої самореалізації; забезпечення спрямованості навчання на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду; орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок; організація занять з урахуванням розвитку асоціативного креативного мислення; акцентування самостійності в процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності.

Складовими методики виступили *словесні* (акроматичні та діалогічні (евристичні) методи навчання, зокрема, евристична бесіда, спрямована на розвиток музично-творчого, образно-асоціативного мислення студентів; лекції, в тому числі: лекція-екскурсія (віртуальна), лекція-візуалізація); *наочні*: наочно – слуховий і наочно-зоровий методи; *інтерактивні* методи: «мозковий штурм», метод безперервної шкали думок, «дискусій», «круглий стіл», створення пошукових ситуацій, метод проектів; методи *аналітично-мисленнєвої діяльності* (аналізу, синтезу, порівняння, метод асоціацій, узагальнення, пізнання та художнього сприйняття, герменевтичного аналізу); *дієво-практичні* (метод творчих завдань, жанрово-стильового перетворення твору, вербалізації художньо-образної перспективи в побудові музичного твору, презентацій готового творчого продукту); *оцінки і самооцінки, самоконтролю* (методи інтроспекції, рефлексивного аналізу); *стимулювання до творчості* (створення ситуацій здивування та успіху). Визначено колективні, групові, дистанційні, індивідуальні *форми* педагогічної роботи.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [82; 83; 100].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андриющенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис. ...канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Андриющенко. – Одеса, 2000. – 20 с.
2. Архипова С. П. Основи акмеології: навч. посіб. – 2-ге вид. випр. та допов. / авт.-укл. С. П. Архипова. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с.
3. Архипова Н. Педагогические условия развития творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами мультимедийных технологий / Н. Архипова. – Режим доступа : <https://www.scienceforum.ru/2013/10/4727#>
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / ред. Е. М. Орловой – Л.: Изд-во «Музыка», 1971. – 376 с.
5. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ–пресс, 2001. – 160 с.
6. Атанов, Г. А. С чего начинать внедрение деятельностного подхода в обучении [Текст] / Г. А. Атанов // Educational Technology & Society. - Донецк: Донецкий открытый университет. - 2004. № 7(2). - С. 179-184.
7. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста / Н. Х. Баловсяк. – Режим доступа : http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf.
8. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / О. А. Барицька; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2014 – 19 с.
9. Беликов В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монографія / В. А. Беликов. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.

10. Беспалов П. В. Акмеологическая концепция развития информационно-технологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 19.00.13 – «Психология развития, акмеология (педагогические науки)» / П. В. Беспалов. – М., 2006. – 44 с.

11. Бондаренко Л. О., Савін О. Ф. Акмеологія та аксіологія – нові пріоритети освіти / Л. О. Бондаренко, О. Ф. Савін // Педагогічний вісник. – 2010. – N 2. – С. 22 – 24.

12. Бордюк О. М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті / О. М. Бордюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 9 (19). – Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти». – С. 75-79.

13. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Вакуленко; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008.– 44 с.

14. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / Л. І. Варнавська; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 23 с.

15. Васильев В. Л. Юридическая психология : учебник для вузов / В. Л. Васильев. – М. : Юрид. лит-ра, 1991. – 464 с.

16. Васянович Г. П. Психологія діяльності людини Вибрані твори у 7-ми т. Т 4. Психологія і педагогіка: навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2015. – 512с.

17. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с. с.1506.

18. Вригт Г. Х. фон Логико-философские исследования: Избр. тр.: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. И. Рузавина и В. А. Смирнова. Сост. и авт. предисл. В. А. Смирнов. – М.: Прогресс, 1986 – 600 с.

19. Гаврілова Л., Федоришин В. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної мистецької освіти / Л. Гаврілова, В. Федоришин // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Вип. 5. – Ч. 1 –Слов'янськ, ДВНЗ. – 2017.

20. Гадамер Г. -Г. Актуальность прекрасного / Г. -Г. Гадамер [пер. с нем.] – М.: Искусство, 1991. – 367 с. – Серия «История эстетики в памятниках и документах».

21. Гарага В. Концептуальні основи педагогічної герменевтики / В. Гарага // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка – Дрогобич: ДДПУ, 2014. – № 4 (111) – С.159-162.

22. Голунова Л. В. Научно-теоретическое обоснование понятия «информационная грамотность» / Л. В. Голунова // Всероссийская научная конференция «Наука и образование». г. Белово, 12-13 апреля 2002 г. – Режим доступа : (http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html).

23. Горбенко О. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О. Горбенко. – Кіровоград, 2010. – 23с.

24. Горбенко О. Педагогічні умови інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва / О. Горбенко // Наукові записки [Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін.]. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 135-139.

25. Гребінь-Крушельницька Т. Акмеологічний підхід до формування особистісно-професійного розвитку майбутніх працівників органів внутрішніх

справ / Т. Гребінь-Крушельницька // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – с. 174-179.

26. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / С. Грозан // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 282-285.

27. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: автореф. дис ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. П. Гуральник . – Київ : б. в., 2008 . – 39 с.

28. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики / В. А. Далингер // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003». – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html>

29. Демінська Л. О. Аксиологічний підхід у педагогічному процесі / Л. О. Демінська // Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук. - теорет. журн.] – Харків: ХДАФК, 2010. – №14. – С. 101-104. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Snsv/2010_4/10delapp.pdf.

30. Єрмаков І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики [Текст] : науково-методичний посібник / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, Т. І. Єрмаков [et al.] ; керівник авт. колективу і наук. ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 633 с.

31. Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту : [навч. посіб.] / Т. Єщенко. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 263 с. – Серія «Альма-матер».

32. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий [Электронный ресурс] / А. Н. Завьялов // Материалы наук. конференції

«Информационные технологии в образовании-2003». – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html>.

33. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. П. Зажирко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 16 с.

34. Інформаційні мультимедіа технології в системі вищої освіти як чинник модернізації освітнього інформаційного простору [Електронний ресурс] / Беззуб І. О. Міжнародна наукова конференція «Місце і роль бібліотек у формуванні національного інформаційного простору». – Режим доступу : <http://conference.nbuv.gov.ua/report/view/id/331>.

35. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – Москва, 1988. – 319 с.

36. Казибекова С. Т. автореф дис.. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / С. Т. Казибекова. – Махачкала, 2015. – 23с.

37. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. / – Вінниця, ТОВ «Планер». - 2011. – 220 с.

38. Касьян В. І. Філософія: [навч. посіб.] / В. І. Касьян. – К.: Знання, 2004. – 406 с.

39. Качур М. М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / М. М. Качур. – К., 2010. – 20 с.

40. Коваленко Г. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Г. С. Коваленко – Харків, 2010. – 20 с.

41. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ...

доктора пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»; 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Козир. – К., 2010. – 43 с.

42. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.

43. Кондрицька О. І. Аксиологічні орієнтири особистісно орієнтованої моделі виховання студентської молоді / О. І. Кондрицька // Наука і освіта. – 2008. – N 8-9. – С.159-163.

44. Кремешна Т. До питання формування професійної компетентності майбутніх учителів музики / Т. Кремешна // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 5. – Ч. 2. – С.174-179.

45. Кулага І. В., Турчанінова В. Є. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті / В. І. Кулага, В. Є. Турчанінова // : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2—3 берез. 2016 р.) — К. : КНЕУ, 2016 — 434 с. с.47.

46. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Д. В. Лісун. – Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2011. – 20 с.

47. Локарева Ю. В. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва / Ю. В. Локарева // Наукові записки [Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.]. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 150. – С.155-159.

48. Максимова Л. П. Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04

– «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Максимова. – Дніпропетровськ, 2015. – 20 с.

49. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. / Л. М. Масол – Київ: Промінь, 2006. – 432 с.

50. Мирошниченко В. О. Використання сучасних інформаційних технологій: формування мультимедійної компетентності (для спеціальності – Історія): навч. посіб. – [За ред. Баханова К. О.] / В. О. Мирошниченко – К.: Центр учбової літератури, 2015. – 296 с.

51. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. / М. А. Михаськова – К., 2007. – 21с.

52. Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. / О. М. Олексюк // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ, 2010. Дод. 4, том V. 572 с.

53. Олійник А. І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 – філософія освіти. / А. І. Олійник. – Київ, 2008. – 22с.

54. Олійник В. Ф. Проблема мотивації вчителів музики до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі / В. Ф. Олійник // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 14. – С. 300-305.

55. Павленко О. М. Музичні комп'ютерні технології: використання аудіоредактора sound forge у професійній підготовці майбутнього вчителя музики / О. М. Павленко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. № 18(23). – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С.143-146.

56. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ, 2008. – 274 с.

57. Пальчевський С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

58. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Л. А. Пастушенко. – Рівне – 2017.

59. Петько Л. В. Інформаційно-навчальне середовище як умова формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету /Л. В. Петько // Інформаційні технології у професійній діяльності: Тр. ІХ Всеукраїнської наук.-практ. конф., Рівненський державний гуманітарний ун-т, 25 березня 2015 р. – Рівне, 2015. – С. 89-91.

60. Піхтар О. А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти / О. А. Піхтар // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. – 2014. – Т. 246, Вип. 234. – С. 104-108.

61. Полатайко О. Герменевтичний аспект підготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури / О. Полатайко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2014. – Вип. 20 (25) С. серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.

62. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. [наук.-метод. журн.]. – К. : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2013. – № 1. – С. 70-73.

63. Попелюшко Р. Акмеологічний підхід як умова підвищення якості освіти / Р. Попелюшко // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2010.– N 3.– С. 60-68.

64. Попович Н. М. Проблема інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної підготовки майбутнього вчителя музики

[Електронний ресурс] / Н. М. Попович // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – №1 (33). Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua>.

65. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки: Закон України від 09.01.2007 №537-V // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2007. – № 12, ст.102.

66. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Є. М. Проворова – К., 2008. –28с.

67. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 436 с.

68. Проценко О. Б. Акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / О. Б. Проценко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Мелітополь, 2011. – № 6 – Серія: Педагогіка.– С. 295-302.

69. Проектування та проведення уроку впочаткових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» Навчальне видання / Упоряд. Дрожжина Т. В., Гезей О. М // – Х.:Вид. Група «Основа», 2014. – 127 с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 8 (128)). <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/6390-zahalni-ponyattya-pro-kompetentnisnyu-diyalnisnyu-pidkhdid-v-osviti.html>

70. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико–методологічне підґрунтя педагогічних досліджень / Л. М. Ракітянська // Наукові записки /ред. кол В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – 284с. – Вип. 163. – Серія: Педагогічні науки. – С. 124-129.

71. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В. В. Рибалка. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

72. Рогозіна О. Методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців засобами новітніх інформаційних технологій / О. Рогозіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 1. – С. 143-146.

73. Романишина О. Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Я. Романишина – Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2007. – 20 с.

74. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

75. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Світайло – К., 2012. – 20 с.

76. Седіна І. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності викладача в умовах безперервної освіти / І. Седіна // Нова педагогічна думка. – № 3. – 2012.

77. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 344 с.

78. Скотний В. Аксіологічні орієнтири особистості: суперечності плюралізму / В. Скотний // Молодь і ринок. – 2010 р. № 7/8. – С. 7-11.

79. Скрипкин Д. Л. Музыкальная информатика, как научная дисциплина [Электронный ресурс] / Д. Л. Скрипкин. – Режим доступа : <http://elib.org.ua/culture/>.

80. Старчеус М. С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; 19.00.01 –

общая психология, психология личности, история психологии. / М. С. Старчеус – М., 2005. 43 с.

81. Степанов В. А. Герменевтичний аспект навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки / В. А. Степанов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. нак. праць [За ред. В. Д. Сиротюка]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип.59.С. 176-182. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи.

82. Степанов В. А. Педагогічні умови навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки / В. А. Степанов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. [За ред. проф. Тетяни Степанової]. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – №1 (60) – С. 348-352.

83. Степанова Л. В. Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів / Л. В. Степанова // Наукові записки [ред. кол В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.]. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – Вип. 163. –С.215-221. – Серія: Педагогічні науки.

84. Тарасенко Г. С., Нестерович Б. І. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 12-15.

85. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів. Монографія. / Н. В. Теличко – К: Кондор-Видавництво, 2014. – 522с.

86. Тельшева Н. Н. Интерпретационная культура учителя искусства / Н. Н. Тельшева // Педагогика искусства (Электронный журнал). 2009. – № 3. – С. 98-102. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/telysheva_06_09_2009.htm.

87. Ткаченко О. Структурні компоненти етнопедагогічної компетентності вчителя / О. Ткаченко // Наукові записки: зб. навч. праць. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Випуск 101. – С. 310-318. – Серія: Педагогічні науки.

88. Федоришин В. І. Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті європейського освітнього простору / В. І. Федоришин // Молодь і ринок. – 2012р. – № 10. – С: 50-53.

89. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. / В. І. Федоришин – К.: НПУ імені Драгоманова, 2014. – 45с.

90. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

91. Хижна О. Філософсько-синергетичний контекст підготовки майбутнього вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи/ О. Хижна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010 – Випуск 34. – С. 149.

92. Холопова В. Н. Теории музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходство и различия / В. Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки, 2014/1 – № 3. – С. 20-42.

93. Шлейермахер Ф. Герменевтика. / Ф. Шлейермахер [Перевод с немецкого А. Л. Вольского. Научный редактор Н. О. Гучинская.] – СПб.: «Европейский Дом». 2004. – 242 с.

94. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. / О. П. Щолокова // Вісник Глухівського державного університету. –Глухів: ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – С.19 – 23. – Серія «Педагогічні науки».

95. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької

освіти. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7 (12) :
Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні
орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 р.: до 175-річчя Нац. пед. ун-
ту ім. М. П. Драгоманова. – С. 9-13.

96. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.:
Harper & Row, 1970 [http://s-f-
walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf).

97. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*
American Library Association, 2000 – 17s. – <https://alair.ala.org/>.

98. Kunowski S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, 2001.
312 s.

99. Stepanov Volodymyr. Determination of theoretical and
methodological principles of teaching multimedia arrangement of future Music
teachers in the process of professional training. *Intellectual Archive*. – Toronto:
Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. (November/December). Vol. 7. No. 6. PP. 61-
70.

100. Sternberg, Robert J. (1987). *Beyond IQ: A triarchic theory of human
intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. XVI, 411 p.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Констатувальна діагностика навченості студентів мультимедійному аранжуванню

Експериментальна перевірка ефективності навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки проводилась на основі розробленої програми дослідно-експериментальної роботи, яка передбачає чотири етапи: підготовчий, констатувальний і формувальний експерименти, теоретичне узагальнення результатів дослідження, на яких вирішувались наступні завдання:

- проаналізувати наукові джерела з проблеми дослідження, визначити теоретичні основи та методичні засади;
- з'ясувати вихідний рівень навченості (провести констатувальну діагностику) мультимедійного аранжування студентів, розробити поетапну методику;
- запровадити у навчальний процес експериментальну методику навчання мультимедійного аранжування;
- систематизувати та проаналізувати результати проведеного експериментального дослідження.

Підготовчий етап слугував основою для окреслення мети і завдань дослідження, вивчення та аналізу нормативних документів, у яких визначено напрями розвитку освіти на сучасному етапі (Закон України «Про освіту» [29], Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [30], «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» [24]), розроблення програми експериментальної роботи.

На цьому етапі на основі окреслених теоретичних засад дослідження визначено методику дослідно-експериментальної роботи. Відповідно до визначених компонентів та діагностичних показників навченості мультимедійного аранжування конкретизовано критеріальний апарат.

На етапі *констатувального експерименту* з метою з'ясування реального стану навченості студентів мультимедійному аранжуванню проведено педагогічну діагностику з наступним аналізом результатів. Досліджено обсяг фахових знань та практичних умінь студентів, що дозволило продовжити експериментальну роботу – розробити поетапну формувальну методику і перейти до її впровадження на наступному етапі.

На етапі *формувального експерименту* апробовано авторську методику навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки з метою виявлення її ефективності за визначених педагогічних умов.

Теоретичне узагальнення результатів експериментальної роботи було заключним етапом, на якому нами проведено аналіз результатів дослідження, і який підтвердив дієвість запропонованої методики.

На *підготовчому* етапі проводилося вивчення теоретичного матеріалу з досліджуваної проблеми, було здійснено аналіз наукової психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури, на основі якого конкретизовано поняття «навчання мультимедійного аранжування», «навченість мультимедійного аранжування», його зміст і структура, проаналізовані супутні поняття: «музична освіта», «освіченість», «мультимедійне навчання», «аранжування», «інтерпретація», «інформаційні технології», «мультимедійні технології», «інформаційна компетентність», «мультимедійна компетентність», визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, були підібрані та опрацьовані методи діагностики і методичні прийоми, які стали основою методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. На

цьому етапі закладалися основи для проведення констатувального, а потім і формувального експерименту.

Окрім вивчення та аналізу теоретичного матеріалу, що включав також дослідження навчально-методичного та нормативно-документального забезпечення у ЗВО (аналіз змісту навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників з фахових дисциплін та педагогічної практики), існуючих шкільних програм з предмету «Музичне мистецтво», вивчався досвід практичної педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва у ЗЗСО.

Що стосується навчальних планів, нами встановлено, що на факультеті мистецтв навчальний план включає той обсяг музично-теоретичних дисциплін: «Загальна теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Аналіз музичних творів», «Стильова гармонізація», «Музична інформатика», – який є базовим для навчання мультимедійного аранжування. Слід зауважити, що до комплексу навчальних дисциплін входить також «Хорове аранжування», що дуже важливо в контексті нашого дослідження.

Також хотілося б зазначити, що в навчальних планах зроблено акцент на підготовку майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи (з вокально-хоровим колективом: хором, ансамблем), що підкріплено вивченням дисциплін: «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Дитяче хорове виховання». Ця ситуація виправдана тим, що майбутня професійна діяльність вчителя музики спрямована на роботу з учнівським колективом на уроках, хором або ансамблем у позакласній роботі, що передбачає наявність відповідних навичок і умінь. Водночас, з питанням «Інструментовки» та «Оркестровки» зовсім інша ситуація: ці дисципліни вивчаються студентами за вибором, або цих дисциплін зовсім немає в навчальному плані. Хоча треба також зазначити, що навчальними планами передбачено дисципліну «Оркестровий клас», і є певні зрушення в цьому напрямку за рахунок створення у деяких ЗВО програм спецкурсів, спрямованих на вивчення зазначених дисциплін. Також, усе частіше з'являються спецкурси, в яких

паралельно з вивченням цих дисциплін передбачається залучення комп'ютерних технологій.

Отже, як бачимо, у процесі навчання мультимедійного аранжування, розраховуючи на результат (готовий творчий продукт – аранжування музичного твору), потрібно актуалізувати вивчення музично-теоретичних дисциплін у повному обсязі (інструментовка та оркестровка включно).

За час проведення виробничої практики, у результаті педагогічного спостереження, ми зробили деякі цікаві висновки стосовно специфіки роботи вчителя музики, які пізніше усвідомили, узагальнили та врахували в експериментальній роботі на формувальному етапі дослідження. Ці висновки підтвердилися у процесі спілкування під час підсумкових конференцій з педагогічної практики з музики, методичних семінарів, зустрічей і круглих столів за участю вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх закладів середньої освіти.

Означені заходи були проведені, зокрема, на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова: методичний семінар «Взаємодія університету і школи у практичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та художньої культури» (24.03.2016р.), на якому набули висвітлення питання співпраці факультету із закладами загальної середньої освіти, що пов'язані угодами з проведення навчальної і виробничої практики студентів; круглий стіл з вчителем музики ЗОШ № 119 Н. Овінніковою, яка є одним з авторів-розробників чинної програми «Мистецтво 5-9 кл», (грудень, 2015р.); майстер-класи: майстер-клас вчителя музики ЗОШ № 25 Л. Сірікової (березень, 2016р.), майстер-клас заслуженого вчителя України П. Мережина (травень 2016); бесіда «Паралакс і множинність смислів: адаптація інноваційних технологій у сфері освіти» (жовтень, 2017р.), що була проведена магістром Київського національного університету технологій та дизайну (кер. проф. І. Довженко) О. Гончарук в межах мистецько-педагогічної взаємодії; семінар-практикум «Застосування сучасних методик активізації музичної діяльності учнів-підлітків в урочний та позаурочний час» з випускницею

факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, аспіранткою, вчителем музики ЗОШ №263 ім. Євгена Коновальця Р. Шпіца (березень, 2017р.); зустріч з композитором А. Мігай (квітень, 2017р.), присвячена обговоренню проблем дитячого репертуару.

До слова, проблема репертуару є однією з найбільш відчутніших у роботі вчителя музики. Як відомо, шкільна програма з «Музичного мистецтва» забезпечується підручниками (авт. Л. Арістова, Л. Кондратова, Л. Масол, О. Лобова, Г. Макаренко, Л. Хлебникова) відповідними репертуарними збірниками (І. Зеленецька). Слід зазначити, що існує цілий ряд збірників сучасних композиторів (І. Білика, А. Комлікової, Л. Попернацького, М. Чембержі) для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які залюбки співають учні. Із задоволенням діти виконують і народні пісні, особливо календарно-обрядові. Вони люблять співати хором і у виборі репертуару повністю покладаються на вчителя, що зумовлено віковими особливостями.

Для ефективності формування художнього смаку учнів у процесі вокально-хорової роботи вчителю музичного мистецтва на цьому етапі важливо (і, можливо, достатньо, якщо не говорити про необхідний комплекс фахових компетентностей) своєї «здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються, та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням музичного твору хоровому колективу» [10, с. 15].

З власного досвіду зауважимо, що з підлітками інакше. Досить складно підібрати пісенний репертуар для дітей цієї вікової групи. Різноманітність та строкатість музичних вражень сьогодення обумовлює їх нашарування у сприйнятті слухачів, особливо дітей (Л. Степанова). І це не може не впливати на підлітків. До того ж, у них своє бачення і відчуття сучасності та «дорослості». Особливо в умовах розмаїття жанрів та стилів сучасної музики, коли навіть друзі визначаються підлітком за напрямом музики, яку вони слухають.

Як наслідок – субкультура, вибір для виконання далеко не дитячих творів, серед яких часто бувають «твори-одноденки», примітивного і здебільшого вульгарного плану, які нічого цікавого не несуть слухачам, і які О. Опанасюк відносить до рівня «поверхневої естради» [25].

Буває і навпаки, коли учням до вподоби пісні з репертуару відомих популярних груп рівня, за висловом О. Опанасюка, «класичної естради», що «виводить слухача до художнього узагальнення, яке у можливих межах популярного мистецтва виражає глибинність буття» [там само].

Під час педагогічної практики спостерігали ми, на жаль, і прикрі моменти. Часто вчитель підтримує уподобання учнів, маючи на меті саме формування художнього смаку. Проте, забуває, що не всі пісні популярних груп можна переспівати, а тим більше дітям, не втративши при цьому їхньої художньої цінності за рахунок неякісного виконання. Це стосується, зокрема, дотримання гармонічного плану, його неграмотного спрощення, чи навіть перекручування у створеному перекладенні твору через недостатність знань, або досвіду; застосування фонограм, не розрахованих на дитяче виконання (специфіка виконання, теситурні можливості) тощо.

І виходить, що процес роботи над твором, який мав би сприяти формуванню художнього смаку, не досягає мети, руйнуючи музичний образ. Так, цінність дитячої творчості у самому процесі, який є результатом потреби дитини у вираженні свого внутрішнього світу. Проте, він має бути керованим, спрямованим на естетичне виховання.

Тому, розглядаючи готовність учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно наголосити, що у роботі з підлітками, означений феномен включає також здатність до діалогового спілкування, уміння вести фасилітовану дискусію, виступати у ролі фасилітатора.

Слід наголосити на вирішенні питань інтерпретації, що базується на всебічному аналізі твору (жанрово-стильовому, теситурному, інтонаційному, гармонічному, фактурному, структурному аналізі, усвідомленні засобів

музичної виразності тощо), підкріплене технічними можливостями втілення художнього задуму композитора – умінням створювати аранжування музичних творів, ураховуючи можливості кожної вікової категорії учнів, ступінь їхньої музично-слухової культури, розвитку інтелекту та власну здатність інтерпретувати і створювати якісний мистецький продукт.

На власному досвіді, студенти впевнилися, що значно розширює можливості щодо інтерактивності, індивідуалізації і диференціації навчання поява сучасної інформаційної технології мультимедіа. «Комп'ютерно-орієнтоване навчання визначається як інноваційний дидактичний процес, заснований на застосуванні мультимедійних технологій, методів і засобів, що забезпечують формування творчої активності особистості» [45, с. 66].

Однак, незважаючи на те, що доцільність використання мультимедійних технологій у музичній освіті доведена (це підтверджується науковими дослідженнями та практичним досвідом учителів музичного мистецтва, зокрема, Л. Гаврілової, М. Ляшка, Л. Масол, Н. Новікової, В. Штепи та ін.), а комп'ютерні музичні системи стали доступними для широкого кола користувачів, у загальноосвітніх навчальних закладах урок музичного мистецтва ще важко назвати мультимедійним, на якому «використовують багатосередовищне подання інформації за допомогою технічних засобів, перш за все комп'ютера» [16, с.101] і який відповідає сучасним освітнім вимогам.

Потрібно зауважити, що питання технічного забезпечення кабінету музики завжди стояло досить гостро. По-перше, питання наявності самого кабінету, адже у багатьох загальноосвітніх навчальних закладах уроки музичного мистецтва проходять у актових залах або зовсім непристосованих для вивчення цього предмету приміщеннях. По-друге, не в кожній школі є музичний інструмент – фортепіано (синтезатор), акордеон, баян тощо. У деяких загальноосвітніх навчальних закладах вчителі приносять до кабінету власні інструменти: гітару, скрипку, а іноді і бандуру. По-третє, не вдаючись до аналізу причин (вони у кожному конкретному випадку різні), зазначимо,

що далеко не в кожному кабінеті музики є побутовий DVD-програвач (DVD-плеєр), а тим паче комп'ютер.

Інтерв'ювання (ключовими питаннями були: «Чи використовуєте Ви мультимедійні засоби а) на уроках музики?»; б) при підготовці до уроку?; в) як саме?») вчителів музики базових шкіл під час педагогічної практики показало, що на сьогодні значна частина вчителів, що використовує комп'ютер у своїй діяльності, має досить обмежене або однобоке уявлення щодо сучасних можливостей мультимедійних технологій, а також комп'ютерного аранжування та їхнього практичного застосування. Інша частина (переважно вчителі поважного віку) вважає процес освоєння комп'ютера занадто складним.

Це свідчить про недостатній рівень професійної компетентності та підготовленості до професійної діяльності на рівні сучасних освітніх вимог. Показово, що навіть серед випускників ЗВО останніх років є такі, що не мають відповідної підготовки.

Було також виявлено ряд протиріч: між необхідністю застосування у сучасній системі освіти мультимедійних технологій і реальними можливостями їх реалізації в умовах недостатнього технічного забезпечення кабінету музики; між необхідністю застосування у навчальному процесі мультимедійних технологій згідно вимог підвищеної інформативної насиченості сучасного світу та наявними теоретичними та методичними розробками; між сучасними вимогами до уроку музичного мистецтва (де передбачено, зокрема, за програмою «Мистецтво» (авт. Л. Масол, О. Коваленко, Г. Сотська, Г. Кузьменко, Ж. Марчук, О. Константинова, Л. Паньків, І. Гринчук, Н. Новікова, Н. Овіннікова), розгляд учнями різних видів аранжувань, їхній аналіз і створення власного супроводу до виконуваних вокальних творів за допомогою комп'ютерних програм) і рівнем фахової підготовленості вчителів музики до його якісного проведення.

Отже, узагальнення після вивчення вищезазначених документів, спостереження під час педагогічної практики та під час аудиторних занять з

різних дисциплін, бліц-опитування, інтерв'ювання вчителів, виявлені протиріччя дозволяють зробити висновок, що фахова підготовка майбутніх учителів музики, зокрема щодо навчання мультимедійного аранжування, потребує вдосконалення у теоретичному та практичному аспектах, а проблема дослідження є актуальною.

Це підтвердила проведена на констатувальному етапі дослідження діагностика, яка виявила зокрема відсутність у студентів мотивації застосування на практиці знань, умінь та навичок, отриманих у процесі вивчення курсу інформатики та, частково, необхідного розвитку себе як особистості, згідно з вимогами суспільства до вчителя музичного мистецтва.

Критеріальний апарат дослідження включає критерії та показники, розроблені відповідно до структурних компонентів процесу навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики (п. 1.2. дисертаційного дослідження).

Критерієм мотиваційно-емоційного компонента визначено *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення*, який характеризується показниками: наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування; бажання розширювати власний слухацький досвід; прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування.

Критерієм інформаційно-пізнавального компонента визначено *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації*, який характеризується показниками: наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа; наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем); здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі сформованих інтегрованих музично-теоретичних знань; уміння самостійно здобувати

інформацію з різних джерел, та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності).

Критерієм креативно-діяльнісного критерію визначено *міру здатності учнів до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування*, що характеризується такими показниками: здатність до планування, контролю та критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань; уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування; здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту.

Вважаємо, що виділені нами критерії та показники відображають сутнісні характеристики навчання мультимедійного аранжування студентів, які у взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності забезпечують цілісність досліджуваного феномену і можуть бути використані для визначення рівнів навченості. Співвідношення критеріїв і показників представлено нижче у таблиці 3.1.

На основі виділених критеріїв та показників, уможлиблюється визначення рівнів навченості майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування у процесі їхньої фахової підготовки. Нами визначено три рівні навченості, а саме: високий, середній, низький. З метою висвітлення змістового аспекту визначених рівнів вважаємо за необхідне обґрунтувати їх якісну характеристику.

Так, студенти, віднесені до *високого* рівня, демонструють здатність проводити всебічний аналіз музичного матеріалу, спираючись на багаж отриманих музично-теоретичних знань, виявляють здатність до критичної самооцінки і постановки нових завдань з метою саморозвитку та самовдосконалення.

Високий рівень навченості характеризується здатністю студентів проводити всебічний аналіз музичного матеріалу, спираючись на багаж отриманих музично-теоретичних знань; здатністю до критичної самооцінки і постановки нових завдань з метою саморозвитку та самовдосконалення.

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії та показники навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики

КОМПОНЕНТИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-емоційний	Ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення	<ul style="list-style-type: none"> - наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування; - бажання розширювати власний слухацький досвід. - прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування;
Інформаційно-пізнавальний	Ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації	<ul style="list-style-type: none"> - наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа; - наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем); - здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі сформованих інтегрованих музично-теоретичних знань; - уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності).
Креативно-діяльнісний	Міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до планування, контролю та критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань; - уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування; - здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту.

У цих студентів добре розвинений «слух музиканта» – поняття (акцентується психологічний механізм і специфіка слуху музиканта, який є операціональним феноменом (М. Старчеус)), що забезпечує високий рівень вияву слухової та емоційної чутливості до образного змісту музичного матеріалу; вони демонструють набуті уміння користуватися мультимедійними засобами, здатність генерувати власні ідеї і втілювати оригінальне художньо-звукове уявлення готового продукту, що проявляється через розвиненість креативного, асоціативного, художньо-образного мислення та сформованого музично-естетичного смаку.

Середній рівень характеризується частковою неузгодженістю між слуховими уявленнями та реальним звучанням готового продукту. Досягнуті показники частіше отримані завдяки інтуїції, ніж є результатом усвідомленого оперування набутими знаннями, уміннями і навичками означеного виду діяльності, що свідчить про наявність креативності, але, водночас, про відсутність вольових зусиль щодо постановки нових завдань, бажання самовдосконалення. Якість виконання творчих завдань є нестабільною. Спостерігається наявність уміння створювати аранжування за аналогією, водночас, самостійність мислення відсутня. Музично-естетичний смак знаходиться в процесі формування. Проте, студентам притаманні уміння користуватися мультимедійними засобами, самостійно знаходити необхідну інформацію з різних джерел.

Низький рівень характеризується невідповідністю між слуховими уявленнями та реальним звучанням готового продукту; мало розвиненими асоціативним, художньо-образним мисленням. Якість виконання творчих завдань низька. У цих студентів уміння створювати аранжування музичних творів за аналогією відсутнє. Студенти, віднесені до низького рівня, не здатні проводити всебічний аналіз музичного матеріалу, оскільки рівень отриманих музично-теоретичних знань теж невисокий. Вольові зусилля на шляху оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками слабо виражені, як і мотивація до навчання мультимедійного аранжування. Здатність до

критичної самооцінки проявляється епізодично, бажання саморозвитку та самовдосконалення сформовані недостатньо. У студентів відзначається також недостатня сформованість музично-естетичного смаку, що позначається на якості (в першу чергу, доцільності і художній виправданості) готового продукту – аранжуванні музичного твору.

Вважаємо за необхідне акцентувати важливість сформованості музично-естетичного смаку для процесу мультимедійного аранжування і якості (в першу чергу, доцільності і художньої виправданості) готового продукту. Саме недостатня сформованість музично-естетичного смаку особливо помітна у студентів низького рівня під час проведення виробничої педагогічної практики, що підтверджує попереднє спостереження за їхньою роботою в школі. Отже, визначені критерії, діагностичні показники та рівні навченості створюють можливість педагогічної діагностики.

Метою етапу *констатувальної діагностики* було з'ясування реального стану навченості студентів мультимедійному аранжуванню. Основним завданням констатувального дослідження було уточнення характеристики рівнів навченості мультимедійного аранжування у студентів на основі раніше отриманих знань з навчальних дисциплін, в першу чергу, музично-теоретичного циклу. Застосовувалися методи: анкетування, опитування, тестування, спостереження, творчих завдань, методи аналізу та математичної статистики результатів дослідження. Для оцінювання рівнів навченості нами було розроблено 100-бальну систему. Розподіл балів у відповідності з критеріями та показниками має такий вигляд: 80-100 балів відповідає високому рівню, 40-79 балів – оцінка студентів, що відповідає середньому рівню, оцінка 1-39 балів відповідає студентам низького рівня.

У ході констатувальної діагностики вирішувалися такі завдання:

- дослідження показників мотиваційно-емоційного, інформаційно-пізнавального, креативно-діяльнісного компонентів відповідно до *критеріїв*: ступеня мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення, ступеня

сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації, міри здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та вмінь у сфері мультимедійного аранжування та з'ясування особливостей їх прояву;

- виявлення рівня навченості майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування;

- виявлення основних недоліків, труднощів і проблем за усіма визначеними критеріями і показниками з метою встановлення шляхів їх усунення на формувальному етапі дослідження;

- з'ясування педагогічних умов, які необхідні для забезпечення ефективності впровадження розробленої формувальної методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики.

Дане дослідження стосувалось студентів музично-педагогічних факультетів та факультетів мистецтв різних ЗВО України, що навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво» та отримують кваліфікацію вчителя музичного мистецтва ОС «Бакалавр». Експеримент проводився у 2015-2018 роках на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Мукачівського державного університету.

Констатувальним дослідженням було охоплено 348 студентів III-IV курсів, з яких, з метою з'ясування рівнів навченості майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню до застосування експериментальної формувальної методики, було виділено 124, умовно поділені на дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) по 62 особи в кожній. Окрім того, були залучені вчителі музики базових шкіл з педагогічної практики.

У ході констатувальної діагностики, яка проводилась в умовах практичних занять з дисципліни «Методика музичного виховання» та в процесі виробничої педагогічної практики, передбачалося з'ясування недоліків, проблем, труднощів, які потрібно подолати у процесі наступної навчальної діяльності на формувальному етапі дослідження.

Для аналізу даних констатувального експерименту була розроблена методика педагогічної діагностики, яка охоплювала комплекс емпіричних методів, зокрема: анкетування, опитування, тестування, бесіди, педагогічного спостереження, творчі завдання та їхній аналіз, аналіз змісту навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників з фахових дисциплін та педагогічної практики, соціально-психологічні методи діагностики розвитку особистості (методики «Оцінка рівнів творчого потенціалу особистості», «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку»), психодіагностика мотиваційних потенціалів особистості («Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі»), методи опрацювання даних, отриманих у ході дослідження (математичні та статистичні дані: аналіз, синтез, порівняння).

Перш ніж провести діагностування показників мотиваційно-емоційного компоненту за критерієм «ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення», вважаємо за потрібне з'ясувати ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності у закладі загальної середньої освіти, мотивацію вступу до вищого педагогічного навчального закладу та вибору професії вчителя музики.

Ставлення майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у закладі загальної середньої освіти, на нашу думку, визначається, перш за все, рівнем мотивації до вибору професії, чітким уявленням про характер і специфіку майбутньої діяльності, потім – вибору ЗВО абітурієнтом і ставленням студента до навчання в ньому. Те, наскільки співпадають уявлення абітурієнта про обсяг і зміст навчання у ЗВО з реальним станом речей, наскільки співпадають його уявлення про рівень власної обдарованості та здібностей і очікування ймовірного результату в кінці навчання, визначає якість отриманих студентом знань.

Як зазначає В. Лісіцин, ставлення студента до навчання у ЗВО залежить від «чинників вибору професії (спеціальності) і ставлення до самого процесу навчання. Позитивною мотивацією професійного вибору студента є такі його

прояви: яскраво виражений інтерес до професії; бажання в майбутньому займатися саме цією професійною діяльністю; прагнення бути корисним людям, суспільству, результатами своєї професійної діяльності служити Україні та ін.» [13, с. 89].

Як показує практика, мотиви вибору професії та вищого навчального закладу різні. На вибір впливають престиж професії та вищого навчального закладу, батьки, друзі, обставини тощо. Так, за результатами опитування, вибираючи педагогічний ВЗО, близько 25% (87 осіб) студентів відповіли: «це моє покликання»; близько 13% (45 осіб) опитаних відповіли: це престижно»; відповідь «так склалося» дали близько 30% (104 особи); «тому, що більш нікуди не поступив» – близько 32% (112 осіб) респондентів.

Протягом навчання мотиви, потреби, цілі студентів змінюються, адже, як відомо, від початку до закінчення навчання у ЗВО навчальна діяльність студентів трансформується у професійну, тому вивчення її мотивації у процесі підготовки фахівця набуває особливого значення. Адже «саме характер мотивів, що лежать в основі діяльності, визначають спрямованість і зміст активності особистості, її включеність, осмисленість, задоволеність. При цьому задоволеність собою та своїми результатами забезпечують переживання осмисленості, важливості учіння і є джерелом подальшого саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації» [33, с. 163].

Оскільки професійна діяльність вчителя музики вважається однією з найбільш інтегрованих, складних, різнобічних за видами творчої діяльності, важливо з'ясувати, яким є початковий рівень музичної підготовки студентів, стан готовності та характер мотивації до навчання мультимедійного аранжування в межах оволодіння обраною професією.

За результатами опитування на констатувальному етапі дослідження було з'ясовано, що серед майбутніх учителів музики 35,74% осіб із спеціальною музичною освітою на рівні ДМШ. Хоча є й випускники музичних училищ та коледжів. Зокрема, на факультеті мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова є випускники музичних училищ (Чернігів, Львів, Херсон,

Атремівськ, Луцьк) та коледжів (Коледж культури і мистецтв, Університетський коледж Київського університету ім. Б. Грінченка, Стрітівський педагогічний коледж кобзарського мистецтва).

Ми вважали за потрібне також з'ясувати, чи є музиканти в сім'ях студентів, тобто, чи мають музичну освіту батьки, а особливо, чи збереглася в сім'ях традиція домашнього музикування у будь-якій формі. Адже існування в сім'ї традиції домашнього музикування, музична освіченість батьків, які особисто заохочують до творчості, сприяють своєчасному початку занять дітей музикою, ефективність якого зумовлена мимовільним напрацюванням певного слухацького досвіду та інстинктивним дитячим бажанням наслідувати старших. До слова, якщо в сім'ї існує традиція домашнього музикування, то зв'язок поколінь міцніє. Коли ж батьки самі мають музичну освіту, то хочуть передати дітям радість спілкування із справжнім мистецтвом. Це може бути домашній ансамблевий або хоровий спів, гра на музичних інструментах (гра на фортепіано в чотири руки, участь у струнному ансамблі тощо).

Музичне виховання, яке спирається на активне музикування, є дієвим засобом впливу на розвиток особистості у процесі творчої діяльності. Розглядаючи види музикування за Г. Ганзбургом [6], ми погоджуємося з твердженнями вченого про те, що в музичній педагогіці, як правило, не враховуються відмінності між його видами. Однак вважаємо, що на початковому етапі найбільшу цінність для дитини має домашнє спільне (колективне) музикування, яке є засобом дружнього, емоційного спілкування.

Загалом, володіння практичними інструментальними навичками сприяє розвитку самостійності, розвитку музичного мислення дитини, цікавості до різних видів творчого музикування: до гармонізації простих мелодій, урізноманітнення акомпанементу, імпровізацій, створення власних композицій, перекладень відомих творів, написаних для інших інструментів або вокальних творів у іншу тональність, перекладень творів для виконання в іншому складі інструментів або голосів, тобто, аранжування.

Добре, коли з метою залучення до різних видів творчого музикування в сім'ї є можливість познайомити дітей з різними музичними інструментами. На думку Г. Ганзбурга, було б корисно дати дитині можливість спробувати грати навіть на тих інструментах, які відрізняються за способами звуковидобування (клавирні, смичкові, щипкові, духові). Навчання гри на них викликає необхідність переключення з однієї системи до іншої, що прискорює розвиток музичного мислення. Серед струнно-щипкових інструментів науковець виділяє класичну (шестиструнну) гітару або бандуру, оскільки вони дають можливість навчитися оперувати багатоголоссям, грати та співати під власний акомпанемент [6]. А саме цих навичок, як показала практика, не вистачає майбутнім учителям музики.

Опитування показало, що гітарою володіє 17,7% від загальної кількості студентів, бандурою – 8,6%, скрипкою (14,5%), а також, переважна більшість опитаних володіє фортепіано (53,2%), що свідчить про те, що у сучасних родинх поширеним інструментом, який має прекрасні ансамблеві можливості, на якому можна грати і акомпанувати собі та іншим (інструментам та співакам), є фортепіано. Водночас, варто відзначити, що поступово в родинх набувають популярності сучасні електронні клавирні синтезатори, комп'ютерні midi-клавиратури, оволодіння якими відкриває нові можливості для спільного музикування і творчого пошуку в напрямку аранжування музичних творів.

Успішність навчання мультимедійного аранжування – процесу, який потребує від студентів постійного самовдосконалення, творчого розвитку, вольової організації, наполегливості – неможлива без сформованості позитивної мотивації до навчання. Мотиваційний компонент навчання мультимедійного аранжування відбиває стійкий інтерес, емоційну сприйнятливості та зацікавленість, потребу у накопиченні слухацького досвіду, оволодінні знаннями та практичними навичками.

Для подальшого виявлення шляхів мотивації навчання мультимедійного аранжування за визначеними показниками (наявність потреби включатись у

навчання мультимедійного аранжування; бажання розширювати власний слухацький досвід; прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування) критерію *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення* (мотиваційно-емоційний компонент) застосовувалися методи анкетування, опитування та статистичної обробки результатів.

Застосовувалися також соціально-психологічні методи діагностики розвитку особистості в умовах міжособистісної взаємодії в межах студентської групи. Застосування вказаних методів визначається тим, що індивідуально-психологічні особливості мають вплив на соціально-психологічну спрямованість групової діяльності (навчальної, у контексті нашого дослідження), адже колектив складається з конкретних особистостей.

З метою виявлення наявності потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування нами застосовувалися психодіагностика мотиваційних потенціалів особистості, зокрема діагностика мотивації успіху і страх невдачі (Додаток В) [44, с. 102]. Діагностика мотивації успіху і страх невдачі показала, що мотиваційний полюс у половини студентів не виражений, а мотивація на невдачу – у 33,9% студентів. Діагностика реалізації потреби у саморозвитку виявила, що на стадії зупиненого саморозвитку знаходиться третина студентів, 12,9% – активно реалізують свої потреби у саморозвитку; близько 5,2% – не мають системи саморозвитку. Отже, за результатами психодіагностики більшість студентів знаходиться на середньому та низькому рівнях.

З метою виявлення бажання розширювати власний слухацький досвід студентам було запропоновано практичне завдання. *Завдання 1.* Музична вікторина: «Композитор і стиль» складалася із фрагментів популярних музичних творів відомих композиторів та аранжувань класичних творів. Студенти мали визначити жанр, якому композитору належить твір і якому музичному стилю відповідає.

Логічним продовженням виконання практичного завдання було опитування. Студентам пропонувалися такі питання:

1. Яку музику Ви слухаєте?
2. Якій музиці – сучасній, класичній чи народній Ви надаєте перевагу?
3. Якій музиці – вокально-хоровій, інструментальній чи оркестровій Ви надаєте перевагу?
4. Музику яких композиторів Ви найчастіше слухаєте?», «Чи є улюблений композитор?
5. Чи є серед Ваших улюблених творів аранжування класичних творів?
6. Якщо «так», то це хорові, вокальні чи інструментальні твори, чи твори для симфонічного оркестру?
7. До якого жанру вони належать?
8. Чи вважаєте Ви, що Ваш слуховий досвід достатньо сформований?
9. Чи є потреба його розширити?

Слід відзначити, що на відповідях студентів позначився, перш за все, різний рівень їхньої музично-теоретичної підготовки та розвиненості музично-естетичного смаку, а це впливає на сформованість слухацького досвіду та музичної культури взагалі. Так, відповідаючи на перші чотири питання, переважній більшості студентів було важко визначитись. З одного боку, це можна розцінити як недостатність вражень та обізнаності у різних музичних жанрах, що вказує на недостатню сформованість слухацького досвіду. З іншого – як страх виказати свої справжні інтереси, що перегукується з результатом діагностики мотивації успіху і страху невдачі (мотивація на невдачу – 33,9% студентів).

У відповідях на п'яте питання лише 48,4% опитаних серед улюблених вказують аранжування класичних творів. Відповідно, відповідаючи на шосте і сьоме питання, в основному називають «Adagio» Т. Альбіні у виконанні Лари Фабіан; «Жарт» («Скерцо» з сюїти №2) Й. С. Баха, «Політ джмеля» (з опери «Казка про царя Салтана») М. Римського-Корсакова у сучасних обробках або в перекладенні для скрипки, кларнета. Хоча існує набагато

більше цікавих аранжувань. Відповідаючи на восьме і дев'яте питання, студенти вважають, що слуховий досвід у них «можливо і достатньо сформований», але «в процесі навчання він розширяться».

Отже, аналіз виконання розробленого завдання та опитування засвідчив недостатню сформованість слухацького досвіду, оскільки більшість студентів знаходилась на середньому та низькому рівнях. За показником «бажання розширювати власний слухацький досвід» на високому рівні знаходяться 6,5%, на середньому – 58,0%, на низькому – 35,5%.

Визначаючи показник «прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування», ми виходили з того, що студенти, свідомлюючи зміст власних дій і їх мотивацію, можуть, як зазначає В. Орлов, «удосконалювати свої професійні якості, піднімаючи процедуру самопізнання на рівень самоосвіти, приведення себе у відповідність до власних уявлень про ідеал» [26, с. 116]. Тому важливо з'ясувати, наскільки важлива для них потреба у саморозвитку, як, взагалі студенти розуміють це поняття і реалізують у процесі фахової підготовки.

Показник «прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування» з метою мультимедійного аранжування» перевірявся за допомогою методики «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку» (Додаток Г) [44, с. 421] та розробленого нами опитування (Додаток А 4).

На перше питання майже всі респонденти відповіли однозначно: «так». Деякі студенти (з тих, хто має досвід роботи з хором колективом – дитячим або аматорським дорослим) пояснювали, що навчання аранжуванню потрібне «для розширення можливостей у виборі репертуару»; або для того, щоб: «робити в школі цікаві аранжування для дітей»; «вміти пристосувати будь-який твір під можливості колективу». На питання: «Чи відчуваєте Ви потребу в навчанні аранжування музичних творів?», більшість студентів давали «розмиті» відповіді, з яких було ясно, що вони мало уявляють собі умови і

специфіку діяльності вчителя музики у ЗЗСО, і, що іще більш важливо, вимоги до його особистості, його ролі у вихованні дітей і впливу на учнів.

Як показав аналіз відповідей, саморозвиток більшість студентів пов'язують із загальним розвитком, а фахова підготовка (як її розуміють опитувані) у відповідях в основному включає вокальну підготовку, диригування, гру на інструменті. Були й такі відповіді (65%), в яких зазначалося, що в роботі вчителя музики краще користуватися готовими фонограмами, нотними збірками або хрестоматіями, в яких уже створено акомпанемент, адже у контексті сучасних програм до вчителя музики, підготовка до уроків і так забирає багато часу. Ці відповіді говорять про інертність мислення студентів, не сформованість ціннісних установок щодо обраної професії, а також про відсутність відповідних умов, які, на нашу думку, необхідні для формування мотивації до творчої роботи по створенню власних аранжувань.

Відповіді на питання дозволили зробити також припущення, що студенти мало знають про вимоги до вчителя музики як фахівця і особистості, не уявляють специфіки та умов його педагогічної діяльності, не уявляють себе у ролі вчителя музики. Результати опитування студентів показали переважання кількості студентів на низькому та середньому рівнях.

Отже, за результатами опитування і анкетування, а також виконання практичного завдання (вікторина) та дослідження мотиваційних потенціалів особистості (діагностика мотивації успіху і страх невдачі), особистісної самореалізації та саморозвитку (діагностика реалізації потреб у саморозвитку) відповідно до показників *мотиваційно-емоційного* компоненту (критерій *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення*) було виявлено, що більшість студентів знаходяться на низькому та середньому рівнях.

Узагальнені дані дослідження показників критерію ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення (КГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування	8	12,9	30	48,4	24	38,7
прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування	4	6,5	36	58,1	22	35,5
бажання розширювати власний слухацький досвід	3	4,8	36	58,1	23	37,1
Середній показник		8,1		54,8		37,1

Приблизно на тому ж рівні знаходились показники означеного критерію у студентів експериментальної групи, що унаочнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення (ЕГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування	7	11,3	30	48,4	25	40,3
прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування	4	6,5	36	58,0	22	35,5
бажання розширювати власний слухацький досвід	1	1,6	36	58,0	25	40,3
Середній показник		6,5		54,8		38,7

Для дослідження наявності знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа; наявності слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем); здатності до всебічного аналізу музичних творів на основі сформованих інтегрованих музично-теоретичних знань; уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності) з метою визначення рівнів навченості за критерієм *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації* (інформаційно-пізнавальний компонент) застосовувалися методи анкетування, тестування, творчих завдань, спостереження, математичної статистики.

Для перевірки наявності знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа було проведено анкетування, яке охоплювало широке коло питань стосовно накопиченого студентами досвіду творчої діяльності – як стосовно створення безпосередньо аранжувань, так і виконавської діяльності, що передбачає створення імпровізацій та інтерпретації музичних творів).

За результатами анкетування (Додаток А1) відповіді на питання: «Чи знаєте Ви, що означає «аранжування»? Як Ви розумієте це поняття?» показали, що всі студенти розуміють, про що йдеться. Деякі відповіді були з неточностями (32,4%) і з підміною понять (7,14%); деякі – з повним визначенням поняття (10,7%), деякі – з неповним (14,3%), але з розумінням сутності в межах конкретних навчальних або виробничих завдань. Наприклад: «аранжування – це переклад з одного голосу на інший, пристосування якогось твору для хору, чи для іншого інструменту»; «підлаштування якогось твору під здібності (можливості) колективу, класу або окремого учня без зміни гармонічної структури», «пристосування музичного твору для певного складу (голосу, інструменту) для виконання в іншому складі».

На питання про відомих аранжувальників відповіді поділилися: хтось називав сучасних аранжувальників сучасних пісень, хтось пригадав прізвища

М. Леотовича, А. Авдієвського (зауважимо, знову у галузі хорового мистецтва). Про відомих аранжувальників попередніх епох (В. Моцарта, Н. Паганіні, С. Рахманінова) чомусь мало хто згадав. Сучасне покоління студентів не пам'ятає імені П. Морія. Хоча у чинній програмі, яка передбачає знайомство з питаннями аранжування музичних творів («Музичне мистецтво», 7-ий клас, про що зазначалося вище) для ЗЗСО мова йде саме про ці імена, і передбачає навіть вивчення творів – аранжувань відомих аранжувальників, що відображено в підручнику «Музичне мистецтво» для учнів 7 кл. (авт. Л. Масол, Л. Аристова [18]). Отриманий результат частково підтверджує результати дослідження показнику мотиваційно-емоційного компоненту стосовно необхідності розширення слухацького досвіду, особливо в галузі аранжування музичних творів.

Відповіді на питання щодо сформованості навичок хорового співу та гри в оркестрі мали виявити самооцінку студентів стосовно сформованості цих навичок (див. Додаток А3). І знову майже всі респонденти орієнтувалися на навички хорового співу. Це є наслідком того, що на сучасному етапі мистецької освіти у ЗВО у навчальних планах констатується перевага дисциплін, що готують студентів до роботи з хором. На своєму рівні освіти опитані вважали, що такі навички у них повністю сформовані (85,7%). Лише декілька студентів зазначило, що навички: «сформовані, але потребують удосконалення» (7,14%), «сформовані частково» (3,6%) і «сформовані недостатньо» (3,6%).

Переважну більшість відповідей «так» (71,4%) ми отримали і на питання: «Чи вмієте Ви створювати (імпровізувати) підголоски у піснях або інших, в тому числі, інструментальних, творах?». Були серед відповідей і такі: «розвиваю себе в цьому напрямку», «намагаюсь імпровізувати», «імпровізую підголоски тільки в колі сім'ї», «імпровізую в колективі», «імпровізую за настроєм», «вмію підставити другий (нижній) голос, «ще вчуся».

Досвід створення акомпанементу «на слух» мають 59,7% (37 осіб) опитуваних. Але серед тих, хто відповіли «так» були і уточнення, на кшталт

таких: «за необхідності підбирати акомпанемент до дитячих пісень», «завжди можу підіграти на своєму інструменті (скрипка)», «дуже рідко», «інколи, але не завжди успішно», «якось приходилося, коли не було мінусовки».

Отже, ми можемо говорити лише про «спроби» створення акомпанементу. Наступна педагогічна практика підтвердила наші висновки. Тільки 9,7% (6 осіб) респондентів дали відповідь на зразок: «завжди на концертах, вечорах, зборах». Довелося констатувати, що позитивний досвід створення акомпанементу «на слух», який передбачає наявність відповідних навичок і затребуваність застосування у конкретній діяльності мають лише 40,3% (25 осіб) студентів.

Для перевірки наявності слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем) нами було розроблено два завдання.

Завдання № 1. Музична вікторина: «Музичний стиль епохи» складалася із фрагментів музичних творів різних епох, жанрів та стилів. Студенти мали визначити, якому історичному періоду та музичному стилю відповідає кожний з музичних фрагментів.

По завершенні вікторини, у ході бесіди, ми намагалися з'ясувати, за якими ознаками студенти визначали той чи інший стиль; чи орієнтувалися вони на певні жанри чи стійкі характерні звороти? У ході бесіди ми також діагностували наявність слухової чутливості студентів до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем), зокрема, гармонічний зворот: «золотий хід валторни» (послідовність гармонічних інтервалів: малої (великої) сексти, чистої квінти, великої (малої) терції); «лейтмотив знемоги» – лейтгармонії з опери «Трістан та Ізольда» Р. Вагнера – тристан-акорд як символ пізньоромантичної гармонії; «прометеївський акорд», – звуковий комплекс, що має квартову структуру (А. Скрябін, «Поєма вогню»); ритмічний зворот: вербункош (чардаш), що визначає жанр і стиль, а водночас і ладові особливості угорської танцювальної музики з «циганським» («угорським») звукорядом, що характеризується

збільшеною секундою; хабанера, з характерною постійною ритмоформулою (пунктирний ритм на 1-й долі) в аккомпанементі, що витримується протягом усієї п'єси в басу); ознаки жанровості: токатність, притаманна інструментальній музиці ХХ ст. (Д. Шостакович).

Аналіз результатів виконання двох завдань показав, що більшість студентів характеризується достатньо сформованими стилістичними еталонами стосовно музики епох класицизму та, частково, романтизму. З визначенням інших стилів виникають труднощі. У результаті спостереження за ходом виконання музичної вікторини, та наступної бесіди ми зробили висновок стосовно того, що студенти виконували завдання орієнтуючись швидше на емоційне сприймання та інтуїцію, ніж на інтелект, що заважало знаходити жанрово-стильові зв'язки, і, врешті решт, позначилось на якості виконаного завдання. Результати розподілилися таким чином: на високому рівні – 2 особи (3,2%), на середньому – 35,5% (22 особи), на низькому рівні було 61,3% (38 осіб).

Завдання №2. Робота з картками, на яких запропоновані фрагменти музичних творів з різним фактурним викладом, спрямоване на виявлення знань щодо особливостей фактури, зокрема різних інструментів, та уміння розрізняти фактурний виклад (розуміння фактури як складу письма, наприклад, одноголосний виклад (монодія), багатоголосний виклад (гомофонія, поліфонія), тобто, зробити фактурний аналіз твору (у виборі завдань ми орієнтувалися на підручник «Загальна теорія музики», автори Г. Побережна, Т. Щериця, розділ 2.6) [47].

Перевірку показника «здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі сформованих інтегрованих музично-теоретичних знань» ми почали з проведення тестування (Додаток Б), яке передбачало самовиявлення знань і умінь з музично-теоретичних дисциплін студентів з метою їхнього застосування у процесі аранжування музичних творів. Для цього ми розробили ряд питань і просили студентів оцінити рівень своїх знань та умінь з музично-теоретичних дисциплін, необхідних для створення аранжування музичного

твору за 10-ти бальною системою, в якій від 1 до 3 балів – важко дати реальну оцінку особистих знань / умінь; від 4 до 7 – мої знання потребують удосконалення; від 8 до 10 – маю достатні знання / уміння.

У процесі аналізу результатів, ми припустили, що загалом у студентів завищені уявлення щодо власних знань, сформованості умінь. Для перевірки нашого припущення і достовірності отриманих відповідей студентам було запропоновано творче завдання.

Завдання №3. Аналіз музичного твору. Передбачалося здійснити всебічний аналіз, використовуючи знання, накопичені під час вивчення музично-теоретичних дисциплін («Гармонія», «Поліфонія», «Стильова гармонізація»). Для цього студентам було запропоновано ряд музичних творів (інструментальних, хорових партитур, партитур камерного оркестру).

У процесі виконання завдання №4 виникла потреба прослухати запропоновані твори, оскільки виявилось, що деякі студенти краще орієнтувалися в матеріалі при задіяності двох аналізаторів (зорового і слухового) у процесі сприймання твору (30,6%, 19 осіб). Для деяких, особливо тих, у кого фаховим інструментом є фортепіано (45, 2%, 28 осіб), важливо було зіграти твір (партитуру), щоб дати більш повний аналіз. Результати не виявили студентів на високому рівні, водночас, на середньому рівні знаходяться 30 осіб (48,4%), на низькому – 32 особи (51,6%).

У процесі спілкування зі студентами під час виконання ними тестування і творчого завдання ми робили висновки стосовно сформованості тезаурусу, адже виконати запропоновані завдання без оперування відповідними поняттями, володіння музично-теоретичним, виконавським тезаурусом просто неможливо. Важливим було і те, як студенти відчують і розуміють художні образи запропонованих творів, наскільки розвинене в них асоціативне мислення, здатність до вербальної інтерпретації.

Нас цікавила також сформованість знань, тезаурус з основ інформатики, адже дисципліна «Музична інформатика» включена до навчального плану на 2-му курсі. З цією метою додатково проводилось опитування студентів.

Відповіді на питання опосередковано віддзеркалювали і те, наскільки студенти володіють відповідними навичками і вміннями.

До опитувальника було включено наступні питання:

1. Як ви розумієте поняття «мультимедіа»?
2. Назвіть програмні та апаратні засоби мультимедіа.
3. Назвіть відомі Вам музичні програми.
4. Яке призначення аудіо редакторів?
5. Яке призначення нотних редакторів?
6. Чи знаєте Ви, що таке контекстне меню ?

Окрім цих загальних питань, нас цікавила сформованість англomовного тезаурусу, пов'язаного з роботою у програмі-нотаторі, зокрема: Sibelius Reference, Stave, Transposing scores, Keypad, Playback, Properties, Chord, Bar, Clef, Time signature, Accidentals, Mixer, Voice. Що стосується результатів опитування, вони показали, що у відповідях студентів констатувався недостатній словниковий та понятійний запас, що потребувало відповідної роботи на формувальному етапі.

Інформаційна компетентність формується у процесі інформаційної діяльності. Інструментарієм, що забезпечує інформаційну діяльність є інформаційні технології. Засобами реалізації – програмні і апаратні засоби комп'ютерів і телекомунікацій. Важливим фактором інформаційної діяльності з вивчення будь-якого об'єкта, процесу чи явища є повнота, надійність, достовірність інформації. У цьому контексті варто відзначити мультимедійні навчальні матеріали. При цьому домінуючими стають «мережеві технології, що надають можливість споживачеві стати одночасно виробником та користувачем. Досягнення у сфері медіатехнологій робить паперову книгу до деякої міри культурним артефактом, а її придбання свідчить про рівень інтелекту та певні культурні традиції. Так, із загальної кількості опитаних читають книжки тільки 50%, серед них всього 10% користуються електронними виданнями і 2% слухають їх в аудіоформаті. [35, с. 1].

Сформованість показника «уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)» перевірялася за допомогою опитування та виконання практичного завдання. Серед розроблених нами питань усного опитувальника були такі:

- 1) Чи відвідуєте Ви бібліотеки, окрім університетської? Які саме?
- 2) З яких джерел Ви зазвичай добираєте інформацію, необхідну для підготовки до семінарських занять?
- 3) Чи користуєтесь Ви мультимедійними виданнями у своїй навчальній діяльності?
- 4) Які мультимедійні освітні ресурси Ви знаєте?
- 5) Знання яких дисциплін, що Вами вивчалися (вивчаються) в НПУ, допомагають у процесі аранжування?
- 6) Можливо, якісь дисципліни, на Вашу думку, варто включити до навчального плану підготовки майбутніх учителів музики, які саме?

У ході бесіди, з'ясувалося, що студенти, в основному, є користувачами лише університетських бібліотек, найчастіше обмежуються можливостями факультетської: підручники з фахових дисциплін та нотні хрестоматії (з творами для хору, різних інструментів, вокальні твори). Для підготовки до семінарських занять користуються конспектами, підручниками та матеріалами з мережі Інтернет, де є, за словами студентів «багато сайтів-бібліотек, в яких можна знайти необхідну літературу».

Серед дисциплін, які вивчалися у ЗВО і вивчення яких, на думку студентів, необхідне для аранжування музичних творів, найчастіше називалися: «Хорове аранжування», «Стильова гармонізація», «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Поліфонія», «Акомпанемент», «Музична інформатика». А серед дисциплін, які варто включити до навчального плану підготовки майбутніх учителів музики, були названі: «Звукорежисура», «Інструментовка», «Оркестровка».

Зміст практичного завдання полягав у самостійному пошуку інформації стосовно інструментів, які входять до складу певних оркестрів. У ході цієї роботи передбачався також аналіз і представлення інформації в певному (на вибір студентів) вигляді: повідомлення, реферат, мультимедійна презентація тощо. Зауважимо, що виконання цього завдання, за нашими розрахунками, мало сприяти накопиченню необхідних знань для наступного навчання мультимедійного аранжування, у процесі якого вміння знаходити і практично застосовувати подібну інформацію необхідне. Окрім того, ми сподівалися з'ясувати рівень володіння засобами мультимедіа у способах подання інформації: можливості здійснення аудіосупроводу відповідного візуальному ряду, використання відеозаписів, фрагментів з фільмів, підключення до глобальної мережі Інтернет тощо.

Потрібно відзначити, що найменша кількість студентів обрала варіант мультимедійної презентації. Це було пов'язано (зі слів студентів) з найбільшими затратами часу. Простіше було просто знайти потрібну інформацію в мережі Інтернет, надати їй вигляд повідомлення, особливо не переймаючись її обробкою, створенням візуального ряду, аудіозапису. На нашу думку, тому є пояснення, найочевидніше з яких – недостатня мотивованість (мінімум затрат для залікової оцінки). Загалом виконання запропонованих завдань (№№ 1, 2, 3), анкетування, тестування та опитування виявило недостатній рівень музично-теоретичних знань, сформованості тезаурусу, оскільки аналіз результатів показав, що на низькому рівні було зафіксовано 50,0%, на середньому – 43,5% і тільки 6,5% – на високому.

Отже, можемо узагальнити результати дослідження показників інформаційно-пізнавального компоненту, представивши розподіл студентів за рівнями ступеню сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації у таблиці 3.3.

Таким чином, дослідження показало, що студенти, в основному, володіють навичками збирання, обробки, передачі, збереження інформації, що необхідно у процесі навчальної діяльності, вміють знаходити інформацію,

користуючись Інтернет. Результати у КГ розподілилися так: на високому рівні – 6,5%, на середньому – 43,6%, на низькому – 50,0%.

Таблиця 3.4

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації*; (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа	4	6,5	25	40,3	33	53,2
наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем)	5	8,1	26	41,9	31	50
здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань	3	4,8	29	46,8	30	48,4
уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)	4	6,5	28	45,1	30	48,4
Середній показник		6,5		43,5		50,0

Приблизно на тому ж рівні знаходились студенти експериментальної групи, що унаочнено в таблиці 3.5:

Дослідження показників (здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань; уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування; здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту) креативно-діяльнісного компоненту навченості було проведено з метою визначення рівнів критерію «міра здатності до практично-творчого

застосування студентами набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування».

Таблиця 3.5

Результати констатувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації*; (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа	14	23,3	33	55,0	13	21,7
наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем)	19	31,7	26	43,3	15	25,0
здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань	13	21,7	35	58,3	12	20,0
уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)	18	30,0	26	43,3	16	26,7
Середній показник		26,7		50,0		23,3

Для дослідження уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування нами також застосовувалось анкетування (Додаток), результати якого мали виявити ступінь володіння такими практичними навичками та вміннями як: перекладення музичних творів для іншого складу виконавців, створення аккомпанементу до пісні чи інструментальної мелодії, що є дуже важливими показниками практичної підготованості до навчання мультимедійного аранжування.

Відповіді на питання: «Чи доводилося Вам застосовувати комп'ютер для аранжування музичного твору?»; «Чи пробували Ви створювати акомпанемент або аранжувати твір на синтезаторі?»; «Чи володієте Ви навичками набору нот на комп'ютері?»; «Чи знаєте Ви, що таке контекстне меню?» були свідченням показнику «уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування» і розподілилися таким чином. На перше із зазначених питань «так» відповіли 9 осіб, що становить 14,5% респондентів, «ні» відповіли 85,5%. Деякі студенти зазначили, що застосовували комп'ютер для транспонування музичного твору в іншу тональність 21,0% (13 осіб).

У відповідях на друге питання студенти, які відповіли «так» (50%), зазначали зокрема, що «на синтезаторі створювали акомпанемент до сучасних пісень» вісім осіб (12,9%); «треба було здати модуль» дванадцять осіб (19,4%); «мені цікаво цим займатися, іноді це стає у пригоді для оформлення невеличких заходів» відповіли троє студентів (4,8%); «з метою покращення навичок імпровізації» – четверо студентів (6,5%); «для загального розвитку» – два (3,2%); «спроби писати свою музику» – теж два (3,2%).

Навичками набору нот на комп'ютері володіють 53,2% студентів. Але, судячи з відповідей, усі ознайомлені «теоретично», до втілення на практиці справи дійшли далеко не у всіх, хоча «за плечима» робота з нотними редакторами в межах вивчення курсу «Музична інформатика». Але цінно те, що серед студентів є, хоч поки і не великий, процент майбутніх учителів музики, які переймаються питаннями самовдосконалення і саморозвитку.

Відповідаючи на питання стосовно перекладень музичних творів, 75,8% досліджуваних показали, що їм хоч раз доводилося робити перекладення музичного твору для іншого інструменту, твору для сольного виконання – у багатоголосний твір (для хору, ансамблю – вокального та інструментального). Але водночас констатували, що для виконання цієї роботи на достатньому якісному рівні їм не вистачало відповідних знань, умінь, особливо, що стосується інструментальних перекладень.

Як бачимо, в основному, спроби аранжування музичних творів пов'язані з заняттями з «Хорового аранжування» у ЗВО, на яких 27,4% респондентів почали робити перекладення, виконуючи навчальні завдання. Цікаво, що при цьому тільки 9,7% з усього числа респондентів мають досвід перекладення партитури мішаного хору для хору жіночого складу та перекладення акомпанементу у хорову партію. Отже, за показником «уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування» на високому рівні було виявлено 11,3% (7 осіб), на середньому – 27,4% (17 осіб), на низькому – 61,3% (38 осіб).

Перевірка креативності студентів викликала певні труднощі, пов'язані з проблемою діагностики, яка, незважаючи на величезну кількість досліджень у цій галузі, до сьогодні викликає багато суперечок. Так, для діагностики креативності, зокрема, широко використовуються тести Дж. Гілфорда, Е. Торренса. Проте, науковцями, зокрема В. Дружиніним, Д. Богоявленською та ін., відзначаються недоліки цих методик, зважаючи на їх деяку односторонність, оскільки вони виявляють не стільки креативність, скільки інтелект, а також пов'язані з ним процеси асоціативного мислення.

Зважаючи на психологічні характеристики креативної особистості, які виявляються через певну поведінку, ми вели спостереження за студентами у процесі навчальної діяльності та під час виконання творчих завдань, які можна було виконати в групах, парах. Ми відзначали, як студенти проявляли себе: хтось висловлював думки та ідеї; хтось весь час сумнівався; хтось намагався занотувати усе, що чув; хтось кепкував з висловлювань інших, сам при цьому нічого цінного не пропонуючи; хтось намагався знайти відповіді чи підказки в Інтернеті, заглибившись у смартфон чи планшет; хтось просто міркував і писав відповіді.

Певна поведінка свідчила про ті чи інші якості особистості, з яких можна було зробити деякі висновки, зокрема щодо креативності, про наявність якої свідчили: упевненість у своїх силах, відсутність страху здатися дивним і

незвичайним, активне висловлювання пропозицій та добре розвинене почуття гумору, любов до фантазування тощо.

Отримані висновки у результаті спостереження були підкріплені методикою для виявлення рівня креативності майбутніх учителів музики, а саме методикою оцінки рівнів творчого потенціалу особистості [44, с. 67-68]. За допомогою цієї методики визначається самооцінка особистісних якостей або частота їхнього прояву, що й дозволяє надати характеристику рівня розвитку творчого потенціалу особистості. Інтерпретація результатів методики передбачає дев'ять рівнів визначення творчого потенціалу, зокрема дуже низького рівня, на якому не виявилось жодного студента. Найбільша кількість студентів виявилася на низькому та середньому рівнях.

Показник «здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту» перевірялася за допомогою творчих завдань. У науковій літературі під творчим завданням розуміють взаємозв'язок пізнавального і розумового завдань: «його рішення вимагає від студента застосування раніше засвоєних знань та умінь у новій ситуації, їх комбінацію та перетворення, побудову на їх основі способу рішення, бачення нової проблеми у традиційній ситуації, бачення структури і нової функції об'єкта, важливе напруження думки, збудження розумової діяльності» [11, с. 230].

Отже, для перевірки творчих навичок студентів нами було розроблено завдання щодо гармонізації мелодії, створення супроводу, перекладення для інструменту народної пісні: гармонізація періоду знайомої (популярної) мелодії; обробка (перекладення) народної пісні (української та народів світу) для інструменту, яким володіє студент; аранжування дитячої пісні. Творчі завдання, виконані студентами на констатувальному етапі потім застосовувалися і на формувальному етапі на новому музичному матеріалі і як контрольні під час проведення контрольних зрізів. За результатами виконання завдань було виявлено, що більшість студентів знаходяться на низькому рівні.

У ході обговорення виконаних завдань проявлялася і здатність до планування, контролю та критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань. Спостереження показало, що більшість студентів не можуть адекватно оцінити результати своєї творчості з позиції оригінальності та якості. Це пояснювалося невисоким рівнем знань у галузі мультимедійного аранжування музичних творів, недостатнім досвідом творчої, зокрема виконавської, практики, недостатньо сформованим слухацьким досвідом, мало розвиненими асоціативним, художньо-образним мисленням, недостатнім рівнем сформованості музично-естетичного смаку. Виявлені недоліки допомогли спрямувати формувальну авторську методику навчання мультимедійному аранжуванню на їх подолання.

Узагальнені дані за всіма показниками критерію «міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування» унаочнено в таблиці 3.6:

Таблиця 3.6

Результати констатувального експерименту за критерієм *міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування* (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту	1	1,6	20	32,3	41	66,1
здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань	4	6,5	14	22,5	44	71,0
уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування	7	11,3	17	27,4	38	61,3
Середній показник		6,5		27,4		66,1

Отже, після проведення оцінки рівнів творчого потенціалу особистості та здатності втілювати оригінальні ідеї було встановлено, що більшість досліджуваних знаходиться на низькому рівні знаходиться 66,1% (41 особа), на середньому – 27,4%, на високому рівні – 6,5% від загального числа студентів.

Що стосується студентів експериментальної групи, на низькому рівні було зафіксовано 69,4%, на середньому – 26,3%, на високому – 4,3%, що унаочнено в таблиці 3.7:

Таблиця 3.7

Результати констатувального експерименту за критерієм *міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту	1	1,6	18	29,0	43	69,4
здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань	1	1,6	16	25,8	45	72,6
уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування	6	9,7	15	24,2	41	66,1
Середній показник		4,3		26,3		69,4

Отже, проведена констатувальна діагностика показала, що після опанування курсу «Музична інформатика» (в назвах курсів, створених різними укладачами, є варіації), у студентів спостерігається оволодіння основами інформаційно-комунікаційних технологій, що дає можливість застосовувати комп'ютер у навчальній діяльності, що ж до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мистецтві – тут знання

лишаються, в основному, на рівні ознайомлення (маємо на увазі музичні конструктори, нотні редактори, аудіо редактори).

Тому є ряд причин, головна з яких – недостатня кількість годин на вивчення курсу. Незважаючи на те, що більша їх частина виділяється на практичну (лабораторні) та індивідуальну роботу, цього не достатньо для того, щоб говорити про сформованість потрібних навичок.

Варто зауважити, що без належної самостійної умотивованої роботи (якій за програмою курсу приділено близько половини годин і яку студенти будуть продовжувати по закінченні вивчення курсу), успішного результату чекати не приходиться. А для якісної самостійної роботи потрібні певні умови і, звісно, час. Ураховуючи, що студенти мистецьких спеціальностей мають достатнє навантаження (на рівні вимог до якості знань і умінь) з фахових дисциплін, які передбачають індивідуальні заняття і самостійну підготовку, до 4-го курсу більшість з них залишаються на рівні звичайного користувача, що й підтверджується у ході експериментальної роботи анкетуванням, тестуванням і практичними завданнями.

Водночас потрібно констатувати, що студенти, в основному, вміють знаходити потрібну їм інформацію у мережі Інтернет, оскільки з поняттям «глобальна інформаційна мережа Інтернет» ознайомлені в межах курсу «Музична інформатика». В межах цього курсу також формується здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для здійснення навчальної діяльності (збирання, обробка, передача, збереження інформації).

Але, виділяючи в межах нашого дослідження з позицій компетентнісного підходу *інформаційну* компетентність (розділ 2.1), вважаємо за необхідне акцентувати її інтелектуальний компонент, що включає розвиток мислення, пізнавальних інтересів, розширення світогляду, уміння висувати гіпотези, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ. Для нас важлива здатність всебічного використання сучасних засобів мультимедіа та застосування знань на практиці, уміння використовувати електронні видання освітнього призначення тощо.

На основі даних констатувального дослідження за кожним критерієм було зроблено узагальнення щодо рівнів навченості студентів мультимедійного аранжування. Результати унаочнено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Наявні рівні навченості мультимедійного аранжування за усіма компонентами у КГ та ЕГ (констатувальний експеримент).

Компоненти	Рівні					
	Високий %		Середній %		Низький %	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-емоційний	6,5	8,1	54,8	54,8	38,7	37,1
Інформаційно-пізнавальний	6,5	4,8	43,5	42,0	50,0	53,2
Креативно-діяльнісний	4,3	3,8	26,3	27,4	69,4	68,8
Середнє значення	5,8	5,6	41,5	41,4	52,7	53,0

Як видно з таблиці, обидві групи (КГ і ЕГ) студентів показали приблизно однакові результати проведеного діагностування: відмінності середнього значення за усіма компонентами мінімальні.

Потрібно зауважити, що аналіз проведеного діагностування свідчить про те, що у студентів відсутня усвідомлена потреба у навчанні мультимедійного аранжування, оскільки не склалося повного уявлення про його роль у майбутній професійній діяльності, проте наявні зацікавленість та бажання творчо розвиватися і набувати відповідних фахових навичок, а також потенційні можливості для того, щоб мотивувати їх до навчання мультимедійного аранжування. З'ясувалося також, що студентам не вистачає необхідного слухацького досвіду, необхідних музично-теоретичних знань, а особливо, практичних навичок їх застосування у процесі аранжування музичних творів. Результати математичної та статистичної обробки даних констатувального експерименту унаочнено на рисунку 3.1.

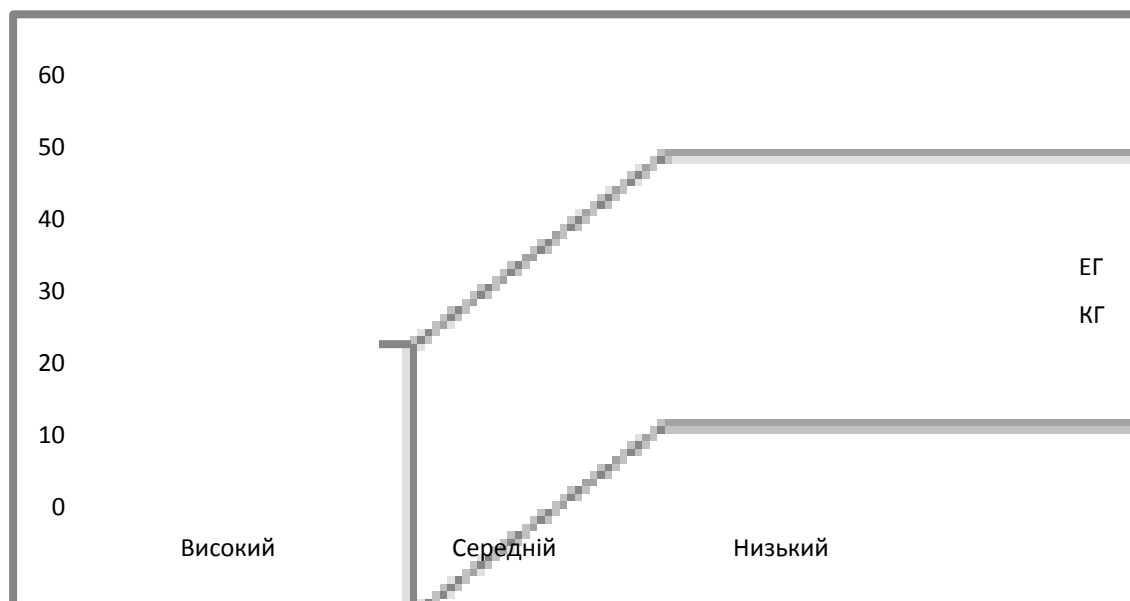


Рис. 3.1. Результат рівневих показників навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики (констатувальна діагностика)

За результатами констатувальної діагностики було виявлено, що серед окреслених трьох (високий, середній, низький) рівнів навченості мультимедійного аранжування переважна більшість студентів знаходяться на середньому (41,5% в експериментальній і 41,4% у контрольній групах) та низькому (52,7% в експериментальній і 53,0% у контрольній групах) рівнях.

Отже, результат констатувального експерименту не є задовільним за усіма компонентами навченості і потребує розробки педагогічної моделі навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування для необхідних позитивних зрушень.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування

Метою дослідної роботи на етапі формувального експерименту було визначено апробацію розробленої нами поетапної методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, яка забезпечує

високий рівень навченості для подальшого застосування у майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури на підготовчому етапі та отримані в ході констатувального дослідження результати рівня навченості мультимедійного аранжування дозволили визначити хід, зміст, та методи формувального експерименту і створили передумови для розробки поетапної методики.

У розробленні методики ми спиралися на матеріали досліджень О. Бордюка (щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін), А. Бондаренко (щодо формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя музики з використанням мультимедійних технологій), О. Барицької (щодо формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій), Л. Варнавської (щодо формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій), Л. Гаврілової (щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій), О. Павленка (щодо навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики та застосування комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музики), В. Шинкаренка (щодо мультимедійних технологій як засобу компетентнісного становлення майбутніх учителів музики), викладені у першому та другому розділах дисертації.

Нам близькі висновки Ю. Дворника (отримані в процесі дослідження формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій) щодо умовності поділу мислення на продуктивне і репродуктивне, розуміння процесу творення у контексті застосування комп'ютерних технологій як певного симбіозу музичної і технічної творчості, що характеризується поєднанням музично-образного мислення з алгоритмічним і технічним, і, головне, позиція науковця щодо розуміння творчої особистості, методика формування творчих якостей якої основана на дидактичній моделі «хочу – знаю – вмію – творю» [9].

На основі досвіду педагогічної роботи у ДШМ, Київському університеті імені Бориса Грінченка, музичного табору Music Camp International, ми пропонуємо варіант вирішення проблеми навчання мультимедійного аранжування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що передбачає формування у студентів бажання застосовувати набуті знання та вміння у процесі створення аранжувань для практичного застосовування в професійній діяльності. Це відповідає сучасним вимогам до вчителя музичного мистецтва, що підтверджується переліченими вище освітніми законодавчими та нормативними документами.

На етапі формувального експерименту було апробовано розроблену нами поетапну методику навчання мультимедійного аранжування, яка ґрунтується на компетентнісному, акмеологічному, аксіологічному, особистісному, діяльнісному та герменевтичному *підходах*; дотриманні виділених нами педагогічних *принципів*; включає поетапне впровадження *педагогічних умов*; упровадження розробленого спецкурсу «Основи мультимедійного аранжування» (Додаток П). На основі аналізу самого процесу створення аранжування, визначення сутності мультимедійного аранжування, визначення обсягу роботи на кожному етапі навчання було обрано колективні, групові, дистанційні, індивідуальні *форми* навчальної діяльності.

Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, педагогічного факультету ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», педагогічного факультету Мукачівського державного університету. Ми дотримувалися паралельної структури експериментального дослідження, за умовами якої обираються за можливістю однакові за кількістю та якісними показниками навчальні групи, які розглядаються як однорідні об'єкти дослідження, спостереження за якими дає можливість порівняти вхідні та кінцеві результати дослідження. До складу

експериментальної та контрольної груп увійшли студенти 3-4 курсів: 60 осіб та 62 особи відповідно.

На етапі формувального експерименту було апробовано розроблену нами поетапну методику, що включає інформаційний, корекційно-самостійний та результативно-творчий етапи. Методи експериментальної роботи обиралися у відповідності до мети і завдань кожного етапу. Розроблена нами методика впроваджувалася поетапно, робота на *інформаційному* етапі логічно продовжувалася на *корекційно-самостійному* етапі, а потім завершувалася створенням готового продукту на *результативно-творчому* етапі. У ході експерименту види діяльності, форми та методи роботи продовжувалися від етапу до етапу, поступово ускладнюючись.

На *інформаційному* етапі застосовувалися наочні: наочно-слуховий та наочно-зоровий методи; інтерактивні методи: створення проблемних ситуацій, «ланцюжок», «мозковий штурм»; методи аналітично-мисленнєвої діяльності: пізнання та художнього сприйняття, порівняння, метод проектів, асоціацій, герменевтичного аналізу.

На *корекційно-самостійному* етапі застосовувалися дієво-практичні методи: метод вправ і творчих завдань, ансамблевої імпровізації; інтерактивні методи: створення пошукових ситуацій, «мозковий штурм», «безперервна шкала думок»; методи аналітично-мисленнєвої діяльності: теоретичного аналізу, метод асоціацій, синтезу, герменевтичного аналізу; методи оцінки і самооцінки, самоконтролю: методи інтроспекції, рефлексивного аналізу; стимулювання до творчості: створення ситуацій здивування, успіху.

Результативно-творчий етап базувався на застосуванні дієво-практичних методів (вербалізації художньо-образної перспективи у побудові музичного твору, жанрово-стильового перетворення твору, презентацій готового творчого продукту), аналітично-мисленнєвої діяльності (герменевтичного аналізу, висновків, узагальнення), оцінки і самооцінки, самоконтролю (методи інтроспекції, рефлексивного аналізу).

На всіх етапах впроваджувалися словесні (акроматичні та евристичні методи навчання, зокрема, евристична бесіда, спрямована на розвиток музично-творчого, образно-асоціативного мислення студентів); лекції, в тому числі: лекція-екскурсія (віртуальна), лекція-візуалізація. Застосовувалися мультимедійні засоби навчання, засоби зберігання і відтворення навчальної інформації, засоби контролю та самоконтролю. Кожен етап навчання мультимедійного аранжування передбачав формування певного компонента навченості. На інформаційному етапі відбувалося формування мотиваційно-емоційного та інформаційно-пізнавального компонента; на другому етапі поглиблювалося формування інформаційно-пізнавального. На третьому етапі відбувалось формування креативно-діяльнісного компонента.

Потрібно підкреслити, що формування мотиваційно-емоційного компонента потребувало уваги на кожному етапі, оскільки процес навчання мультимедійного аранжування у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики тільки тоді є ефективним, коли пов'язаний не тільки з прагненням розвитку власних здібностей, навичок та умінь, а й мотивації подальшого самовдосконалення, власного інтелектуального та духовного розвитку, що вимагає постійної педагогічної підтримки. Навчальна діяльність, виходячи з визначення навчання мультимедійного аранжування як активного умотивованого процесу педагогічної взаємодії викладача і студента на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа, розвивається за схемою дидактичного діалогу: викладач – студент; студент – студент; студент – підручник; студент – комп'ютер.

Слід звернути увагу, що методика мала наскрізний характер та впроваджувалася в музично-теоретичні дисципліни, їх окремі теми, у виконавські дисципліни, у методику музичного виховання, у розробку спецкурсу, у педагогічну практику з музики. Впроваджуючи розроблену методику, ми намагалися розширити навчально-методичне забезпечення підготовки студентів.



Рис. 3.2. Модель навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування

Розроблена педагогічна модель навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки представлена на рис. 3.2.

Розглянемо зміст формувального експерименту докладніше. У розробленні поетапної методики ми виходили з аналізу самого процесу аранжування твору, з'ясовуючи, які саме знання, уміння, навички, досвід, здібності необхідні для створення готового продукту. Як зазначають науковці (зокрема, Л. Гаврилова, О. Солдатенко), процес аранжування твору відбувається у певній послідовності і потребує сформованості певних компетенцій.

На основі наукових досліджень і виходячи з власного досвіду роботи, ми визначаємо три основні етапи мультимедійного аранжування. На першому етапі з'являється задум і уявлення звучання майбутнього твору (кінцевого результату втілення ідеї майбутньої композиції); другий етап – власне процес аранжування (перекладення, інструментовка, оркестровка, набір нот тощо); третій етап – слухання готового твору і корекція звучання (урахування стилістики твору, особливостей використання інструментів у композиції, органічності сполучення тембрів за допомогою комп'ютерних програм).

Навчання мультимедійного аранжування видається студентам суто технічним процесом. Формуванню такого враження, зокрема, сприяє інформація з мережі Інтернет, де пропонується безліч пропозицій щодо аранжування музичних творів. Насправді йому передують, а потім продовжується протягом навчання у ЗВО, процес постійної роботи над собою – набуття музично-теоретичних знань, розширення досвіду сприймання музики різних стилів та жанрів, емпатії, рефлексії, інтерпретації музичного твору, розвитку музичних здібностей, формування ціннісно-світоглядних мистецьких орієнтацій, постійне удосконалення музично-естетичного смаку задля художньо-естетичної спрямованості майбутньої педагогічної діяльності.

Для вдалого аранжування потрібен комплекс спеціальних фахових компетенцій, як то: вміння аналізувати музичний твір з точки зору його фактурного викладу, форми, стилю, жанрових особливостей; знання музичних ключів, строїв, закономірностей тембрових сполучень інструментів, основних ритмічних формул різних танцювальних ритмів, що сполучаються з навичками їх застосовування.

Створення аранжування передбачає наявність композиторських здібностей та вмінь, розвиненого гармонічного слуху, музично-інтонаційного, образно-асоціативного і поліфонічного мислення, навичок імпровізації, адже інколи приходиться писати вступ і коду, зв'язки-інтермедії між куплетами (частинами композиції), а також умінь грамотно записати створений твір або набрати його в програмі-нотаторі.

Нотні редактори використовуються композиторами і аранжувальниками у процесі вирішення творчих завдань, музикантами виконавських спеціальностей для створення різного роду перекладень, обробок відомих творів, оригінальних виконавських редакцій. Професійні музиканти використовують ці програми для підготовки нотного матеріалу в методичних і наукових роботах. Нотні редактори знаходять застосування у різних сферах діяльності – в професійному музичному освітньому процесі та творчості, в кіно, на телебаченні, в театральних, концертних організаціях, нотних видавництвах і бібліотеках [46, с.5].

Серед програм-нотаторів (Capella, Encore, MagicScore, Harmony Assistant, Noteworthy Composer, Overture, MuseScore, Sibelius, Finale) необхідно виділити Sibelius та Finale, які є найбільш поширеними у користувачів. Усім користувачам Sibelius відомо, що програма розроблялася братами Фінн, і з 90-их років ХХ ст. отримала широке застосування у нотних видавництвах, освітніх закладах тощо. Загальновідомо також, що історично трохи раніше з'явилась і є основним конкурентом Sibelius у галузі комп'ютерної музичної нотації програма Finale.

Програма Sibelius дозволяє створювати нотний текст, відтворювати та записувати його, експортувати файли у midi-формат та у графічний формат, сканувати нотні тексти та імпортувати отримані зображення у нотний редактор. Застосовується програма, як уже зазначалося вище, широко: музичні видавництва, композитори, професійні аранжувальники, виконавці. Важливо, що програма знаходить своє застосування у освітньому середовищі – викладачами, також може широко застосовуватися студентами у підготовці до занять для створення партитур та окремих інструментальних партій.

Обидві програми дозволяють красиво надрукувати і озвучити нотний текст. Можна було б рекомендувати студентам опанування обох програм, але вибір потрібно зробити обов'язково, оскільки, незважаючи на те, що вони слугують однакової меті, принципи роботи в цих програмах значно різняться. Так, А. Бондаренко образно порівнює опанування обома нотними редакторами з вивченням двох несхожих іноземних мов, коли знання однієї ніяк не допомагають у вивченні іншої [2].

Порівнюючи якість вигляду надрукованих партитур (не вдаючись до детального аналізу можливостей стосовно тих факторів, що впливають на якість, а саме шрифт та ранжир (лінійний та нелінійний), потрібно зазначити, що порівняння буде на користь Sibelius. З цією позицією погоджується А. Бондаренко, С. Лебедев, П. Морозов, А. Рубцов, П. Трубінов. Додамо лише, що кращі результати при автоматичному ранжирі (а це важливо для навчального процесу в межах навчання аранжування майбутніх учителів музики) дає Sibelius.

Обираючи у своїй роботі програму Sibelius, ми аргументуємо свій вибір, посилаючись на наукові джерела, зокрема на висновки А. Бондаренка [2], який дає порівняння обох програм (Sibelius та Finale), деталізуючи особливості практичного застосування, зокрема з позицій можливості відтворення різних форм музичного запису та зручності у використанні й можливості швидкого набору й редагування нотного тексту.

Важливим для нас є висновки науковця стосовно порівняння програм за їхніми можливостями до різних стильових форм запису та принципу роботи в цих програмах. Стосовно порівняння програм за їх можливостями до різних стильових форм запису (а для деяких сучасних композиторів необхідною є можливість набору нетрадиційних або новітніх форм запису) А. Бондаренко зазначає, що для традиційних форм запису цілком достатньо ресурсів Sibelius. Що ж до принципу роботи в цій програмі – він характеризується як контекстно-залежний, що полегшує роботу з редагування тексту [2].

На користь такого вибору говорить: 1) коло конкретних задач з аранжування, які ми планували у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики як початківців; 2) освоєння цієї програми, що особливо важливо, заберає менше часу і зусиль порівняно з програмою Finale, на певні труднощі при виконанні практичних завдань у якій (досить складне програмне забезпечення і великі часові затрати на створення повноцінного нотного документа) вказує і О. Бордюк [3].

Потрібно також відзначити, що розробники постійно удосконалюють останні версії програми, а це дозволяє створювати складні партитури на професійному видавничому рівні, уможлиблює здійснення прийнятних демо-записів на CD, поєднання відео з аудіо для написання музики до кінофільмів [26]. Таким чином, для експериментаторів-початківців, якими є студенти, що роблять перші спроби у напрямку аранжування ми обрали роботу в програмі Sibelius.

Отже, поетапна методика, розроблена на основі наукових досліджень і власного досвіду роботи, як уже зазначалося вище, складалася з трьох етапів. На кожному етапі ми мали можливість спостерігати динаміку навчання мультимедійного аранжування студентів експериментальної групи за дотримання відповідних педагогічних умов.

Метою першого *інформаційного*, етапу формувального експерименту було формування мотиваційної спрямованості студентів до навчання мультимедійного аранжування, систематизації та подальшого накопичення

музично-теоретичних знань, розвитку навичок всебічного теоретичного аналізу музичних творів; розширення жанрово-стильових уявлень, розвитку навичок та умінь у галузі мультимедійних технологій, розширення слухацького досвіду.

Процес навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню на першому етапі відбувався шляхом реалізації умов формування позитивної мотивації до творчої самореалізації; спрямованості на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду. У роботі ми спиралися на попередній досвід та знання, отримані студентами у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін, починаючи з першого курсу, зокрема: «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Стильова гармонізація», «Аналіз музичних творів», «Теорія та історія художньої культури», «Хорове аранжування», а також на рівень підготовки студентів з основного музичного інструменту, ансамблю, хорового та оркестрового класу.

Спіралися також на обізнаність студентів в межах курсу «Музична інформатика»: наявність відповідного рівня інформованості студента про застосування технології мультимедіа, які підтримуються спеціальними апаратними та програмними засобами (серед яких найбільш поширеними є такі програмні засоби, що реалізують мультимедіа продукти або складають їх частину: звукові (Adobe Audition), анімаційні (Alias Maya) і графічні редактори (Adobe Photoshop, Corel Draw), сканування та розпізнавання текстів (Fine Reader), засоби комп'ютерної верстки документів (Page Maker, Venture), підготовки презентацій (Power Point), а також загальними і спеціалізованими форматами даних.

Експериментальна методика навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки проводилася у відповідності до авторського спецкурсу «Основи мультимедійного аранжування».

З метою мотивації студентів до наступної навчальної, а потім і майбутньої педагогічної діяльності на першому інформаційному етапі упорядковувались знання студентів стосовно розуміння понять: «аранжування» (сутність, в чому полягає ідея аранжування, де застосовується, ким створюється і навіщо, імена видатних аранжувальників – представників різних стилів і епох); «інтерпретація» музичного твору; поняття «стилізація»; поняття «імпровізація», «імпровізаційне музикування».

На семінарських заняттях визначали естетичний потенціал мультимедійного аранжування, можливість і необхідність застосування умінь аранжування у шкільній практиці. Проводили аналіз програми з музичного мистецтва (Л.Масол та ін.), в межах якої для учнів 7 кл. розглядаються музичні напрямки і стилі (джаз, рок-музика, поп-музика), аранжування в музиці, сучасне аранжування класичних творів. Знайомилися з музичними творами (та їх творцями, аранжувальниками, виконавцями), що передбачені програмою 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.

Акцентуючи важливість розвитку естетичного смаку, проводили також ознайомлення студентів з особливостями вітчизняної художньої культури, в якій останнім часом поглиблюється розшарування на елітарну, що позиціонує себе як атрибут високого соціального статусу (мистецтво для «інтелектуалів»), та масову, розраховану на легке «споживання», орієнтовану на фінансовий успіх, із свідомим «спрощенням» засобів виразності. Це пов'язано з вибором не художніх, а економічних критеріїв до оцінювання мистецтва, що веде до його свідомої комерціалізації [42]. Відповідно, майбутній вчитель музики має розуміти, до яких творів він буде звертатися у своїй майбутній діяльності, що буде пропонувати своїм учням, формуючи їхні мистецькі уподобання.

З метою мотивації студентів до наступної навчальної діяльності та збагачення музично-слухового (стосовно аранжувань) досвіду з акцентацією

розвитку музично-естетичного смаку студентів, відбувалося знайомство з кращими та оригінальними зразками яскравих обробок, аранжувань, транскрипцій, стилізацій класичних музичних творів, популярних пісень відомих виконавців, дитячих пісень. Ми намагалися охопити якомога ширше коло музичних творів різних стилів і жанрів, застосовуючи методи: евристичної бесіди, наочно-слуховий та наочно-зоровий методи, інтерактивні (створення проблемних ситуацій, «ланцюжок», «мозковий штурм»); аналітично-мисленнєвої діяльності (пізнання та художнього сприйняття, порівняння, метод проектів, асоціацій, герменевтичного аналізу).

Матеріалом для слухання і обговорення слугували:

1) варіації та транскрипції композиторів-класиків (Н. Паганіні, Ф. Ліст, С. Рахманінов, В.-А. Моцарт);

2) стилізації та сучасні обробки музичної класики (М. Скорик, С. Прокоф'єв, Ю. Юрченко);

3) різні обробки одного й того ж твору на прикладах двох українських народних пісень «Щедрик» та «Ой, ходить сон», а також «Жарту» (скерцо з оркестрової сюїти *b* moll Й.-С. Баха в перекладенні для флейти і фортепіано).

Так, у процесі ознайомлення з аранжуванням творів композиторів-класиків ми передбачали слухання, детальний аналіз оригіналів, що дозволяє осмислити місце композитора у контексті епохи, його творчий почерк, глибину образів, застосовуючи метод герменевтичного аналізу та метод проектів. Сутність герменевтичного аналізу детально розглянуто у п. 2.1. Що ж до методу проекту – ми розглядаємо його як «спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом (проектом)» [41, с. 57].

Проектування передбачає с концептуально обґрунтовану і забезпечену технологічно діяльність по створенню образу бажаного результату. Як відомо, робота над мистецьким проектом передбачає пошук інформації (та її достовірність) з метою всебічного розкриття теми, її аналіз, висновки,

презентацію (мультимедійну). Це – самостійна творча робота, у процесі якої розв'язується практична дослідницька задача. Результатом цієї роботи є отримання нових знань і умінь, закріплення уже отриманих, а також формування інформаційної компетентності студентів, пов'язане із застосуванням комплексу комп'ютерних засобів обробки інформації (пошуку, аналізу, обробки, представлення в певному вигляді).

Застосовуючи метод проектів, ми пропонували студентам міні-проекти (за вибором студентів для групової – робота у малих групах, парної або індивідуальної роботи), презентації яких у сукупності слугували реалізації загального творчого проекту, спрямованого на систематизацію отриманих музично-теоретичних знань, який виявляє необхідність саморозвитку, сприяє формуванню установок на подальшу самореалізацію, самовдосконалення. Студентам потрібно було знайти інформацію (аудіо-, відеозаписи, Інтернет), порівняти, співставити, проаналізувати виражальні особливості і представити на обговорення.

У виборі тем міні-проектів ми орієнтувалися на рекомендовані завдання для самостійної домашньої роботи учнів 7 класу за програмою «Музичне мистецтво» 5-9 класи (авторський колектив Л. Масол та ін.), завдання для виявлення та систематизації отриманих і набуття студентами нових необхідних знань для аранжування музичних творів. Окрім того, виконана робота кожного студента слугувала підготовкою до педагогічної практики з музики, оскільки зібраний матеріал міг бути основою для розробки конспекту уроку «Музичне мистецтво» за означеною програмою. Причому, знайдена інформація ґрунтувалася на інтеграції мистецтв, міждисциплінарній інтеграції, оскільки мала містити історичну довідку, біографічні матеріали тощо. Студенти мали також визначити, зважаючи на майбутню педагогічну діяльність, педагогічний та музично-естетичний потенціал цієї інформації.

В межах програми 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.

Так, музичний проект «Класична музика в сучасному аранжуванні» складався 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 Air 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); «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова у перекладеннях для віртуозів» (аранжування В. Гелуна, аранжування Д. Мосьпан; виконання хоровою капелою «Орея», соло для контрабаса, електрогітари); «Скерцо» із сюїти №2 Йогана Себастьяна Баха як один з творів, що має найбільшу кількість аранжувань» (оркестр під керуванням П. Морія, Swingle Singers, Асія Ахат, «Хор Турецького»); «Adagio» Т. Альбіноні як один з творів, що має найбільшу кількість аранжувань» (оркестр під керуванням П. Морія, Лара Фабіан, Hauser with the Zagreb Philharmonic Orchestra).

Для успішної реалізації методу проектів важливо вдало обрати форму проведення. Нами застосовувалися «круглі столи», семінари, аудіо- та відео проекти. У процесі сприймання відеозаписів, фрагментів кіно- і мультфільмів, кліпів, нами створювалися проблемні ситуації, в яких студенти шукали відповіді на проблемні питання:

- 1) Чи змінюється в сучасних аранжуваннях художній образ твору, порівняно з оригіналом?

2) В чому відмінність аранжувань одного й того ж твору?

3) В чому причина популярності того чи іншого класичного твору?

Наступний музичний проект – «Українська пісня в сучасному аранжуванні», включав міні-проекти: «Сучасне аранжування української народної пісні»; «Неперевершені українські аранжувальники О. Кошиць, К. Стеценко, М. Леонтович». Завдання для студентів: дослідити, які пісні мають найбільшу кількість аранжувань, знайти інформацію, співставити, проаналізувати, обґрунтувати свою думку, стосовно того, чому саме ці пісні обираються для аранжування.

У результаті пошукової роботи студентів (проблемно-пошуковий метод) було з'ясовано, що найбільшу кількість аранжувань мають пісні «Ой ходить сон коло вікон» та «Щедрик». Наприклад, розглядаючи аранжування української народної пісні «Ой ходить сон коло вікон» ми прослухали (і переглянули відеоматеріал, слайд шоу) вісім варіантів виконання: 1) Національного заслуженого академічного народного хору ім. Г. Верьовки; народної артистки України Ніни Матвієнко; Державної академічної хорової капели «Думка»; камерного хору «Хрещатик»; американської співачки українського походження Квітки Цісик; канадсько-української співачки Алексіс Кохан (виконавиці українських пісень, що поєднує у своєму виконанні різні музичні стилі); сучасних співачок Тіни Кароль та Ілларії; Kate Orange (у супроводі бандури та електрогітари).

Найбільше зацікавлення викликала колискова з оп Дж. Гершвіна з опери «Поргі і Бесс». Інтонаційний зв'язок пісень дозволяє прийняти поширену версію про те, що, за словами Алексіс Кохан, композитор написав свою колискову під враженням від почутої у Нью-Йорку колискової «Ой ходить сон коло вікон» у виконанні Українського національного хору під керівництвом Олександра Кошиця в 1929 році.

У результаті проблемної дискусії приходимо до висновку, що мова йде про ступінь «творчого втручання», тобто, належить твір до адаптувань, аранжувань чи до вільних композиторських обробок [38]. Що стосується

колискової з опери «Поргі і Бесс», яка є значною переробкою запозиченого матеріалу, вона давно живе самостійним життям, популярним твором Дж. Гершвіна.

У ході проектно-дослідницької діяльності було відзначено міжнародну популярність іншої української пісні «Щедрик». Встановлено, що вона звучить у багатьох кінофільмах (зокрема «Гаррі Поттер», «Один вдома», «Міцний горішок-2»), мультфільмах (зокрема «Південний парк», «Сімпсони») – і це ще не повний перелік, виконується зарубіжними хоровими колективами.

В мережі Інтернет – найсучасніші варіанти як свідчення її популярності: рок версія «Щедрик» НАОНІ (Національний академічний оркестр народних інструментів); різдвяно-святковий мультфільм «Щедрик» – Олег Скрипка та Ле Гранд Оркестр; «Щедрик» у виконанні музикантів з проекту «Bandura Style»; у 2014 році американські баскетболісти Національної Баскетбольної Асоціації простукали м'ячами ритм цієї уже знаменитої на весь світ різдвяної мелодії; квінтет із Техасу Pentatonix виконав свій варіант «Carol of the Bells». Було встановлено, що англійську версію відомої української пісні «Щедрик» в обробці М. Леонтовича після тріумфального дебюту в 1921 році на концерті в Carnegie Hall у Нью-Йорку в 1936 році записав композитор Петро Вільховський, який на той час працював на радіо NBC.

З метою формування обізнаності стосовно жанрових і стильових особливостей сучасного дозвіллевого мистецтва ми знайомили студентів не тільки з мюзиклом, рок-оперою, музичним відеокліпом (зокрема Ю. Юрченко), а й з музичними медіажанрами в контексті мистецько-видовищних форм сучасної культури, такими як музичний батл, фільм-на музику, музична онлайн-відеотрансляція тощо.

З метою створення історико-культурного контексту та поглиблення знань щодо музичних стилів початку ХХ ст. нами була проведена лекція-віртуальна екскурсія (як варіант поєднання лекції із мультимедійним супроводом та лекції-екскурсії), у ході якої розкривалась тема «Інструментознавство та інструментовка. Типи оркестрів. Партитура»

розробленого спецкурсу. Було розглянуто, зокрема великий джазовий оркестр та його види, ансамблі типу «диксиленд», естрадно-симфонічний оркестр, розподілення фактури серед груп інструментів.

Обрані нами форми проведення занять, застосування наочних (наочно-слуховий та наочно-зоровий) та словесних методів (евристична бесіда, лекція-диспут, лекція-віртуальна екскурсія, лекція-візуалізація) активізували мисленнєву діяльність: художньо-образне і логічне мислення, критичне мислення, що формується під час опрацювання інформації, здатність до узагальнень. У ході фасилітованих дискусій за допомогою інтерактивних («ланцюжок», «безперервна шкала думок», «мозковий штурм», створення проблемних ситуацій) та методів аналітично-мисленнєвої діяльності (пізнання та художнього сприйняття, порівняння, метод проектів, асоціацій, герменевтичного аналізу) порівнюємо, аналізуємо аранжування, розглядаємо переваги, їх позитивні сторони.

Проведена робота, що відповідає змісту розробленого спецкурсу, дозволила спрямувати студентів на пошукову роботу, в результаті якої значно розширився їхній слухацький досвід, з'явився 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.

Другий етап – *корекційно-самостійний* – спрямовано на розвиток творчої активності студентів, формування їх музично-інтонаційного, образно-асоціативного, поліфонічного, креативного мислення; тембрового, поліфонічного, гармонічного, внутрішнього слуху; збагачення музично-слухового (стосовно аранжувань) досвіду, навичок пошуку інформації з різних джерел, закріплення й удосконалення знань і умінь з музично-теоретичних дисциплін та в галузі мультимедійних технологій, формування ціннісних орієнтацій та музично-естетичного смаку; формування практичних навичок аранжування музичних творів. Окрім того, вирішувалися такі завдання: опанування знаннями з інструментознавства та оркестровки, навичками

роботи у програмі-нотаторі Sibelius, опанування відповідним тезаурусом (зокрема, і англomовною термінологією, що пов'язана з опануванням програмного забезпечення).

Процес навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню на другому етапі відбувався шляхом реалізації умов забезпечення розвитку асоціативного креативного мислення; міждисциплінарної інтеграції знань, умінь та навичок. Як зазначає Ю. Локарева, комплекс музично-теоретичних дисциплін «повинен забезпечувати формування музичного мислення студентів (зокрема, образно-асоціативного), розвиток відповідних аналітично-слухових навичок сприйняття, розширення кола слухових уявлень та слухового досвіду, художньо-естетичного світогляду, музичних смаків, особистісної музичної культури, творчого потенціалу» [15, с. 234].

На цьому етапі ми продовжували ознайомлення з кращими зразками аранжувань у вітчизняній та світовій музичній культурі, але з іншою метою – окрім того, що проводимо аналіз, думаємо, які ще можуть бути варіанти, розглядаємо альтернативні рішення, шукаємо нові ідеї аранжування (інтерактивні методи та прийоми (групова дискусія, «мікрофон», «мозковий штурм»); евристична бесіда; поєднання наочно-слухового та наочно-зорового методів, коли звучання музичного твору доповнюється екранною візуалізацією).

Так, після сприймання стилізації Ю. Юрченка (кліп гурту «Юркеш») «Менуети» та Класичної симфонії С. Прокоф'єва (запис з концерту) студентам було запропоновано, дати відповідь на питання: Чим досягається ефект стилізації? Перш ніж почати бесіду, ми пропонували переглянути ще одне відео – танець, поставлений на музику менуету Г.-Ф. Генделя («The water music») для проведення паралелей і слухового аналізу.

Так як і на першому етапі, було розглянуто різні обробки одного й того ж твору, які всебічно аналізувалися. Для ознайомлення ми обрали «Іспанське болеро» В. Кьяра (вокальний дует Муслім Магомаєв – Тамара Сінявська у

спроводі естрадного ансамблю та соло у супроводі фортепіано) та українську народну пісню «Ніч яка місячна» (у виконанні Національного заслуженого академічного народного хору ім. Г. Верьовки, Дмитра Гнатюка, Олександра Пономарьова, Темпей Накамура (Tempei Nakamura) у перекладенні для фортепіано).

Продовжили також проектну діяльність. Студентів було залучено до проектів, метою яких було дослідити відомі перекладення творів для різних інструментів, різних за складом ансамблів, аранжування для хору та оркестру: «Секрет популярності «Полонезу» М. Огінського»; «Танго Богдана Весоловського»; «Астор П'яцолла та його Лібертанго».

У результаті пошукової діяльності було встановлено, що найбільшої популярності «Полонез» М. Огінського набув на теренах колишнього СРСР, коли було створено безліч перекладень твору для баяна, акордеона, скрипки, гітари, віолончелі, домбри, для різних складів хорів та оркестрів. Звучав твір у кінофільмі (білоруський фільм, створений у 70-х роках ХХ ст., з назвою «Полонез Огінського»), у радіопередачах і на телебаченні. На семінарському занятті ми зупинились на найцікавіших перекладеннях: для домбри (Сансизбай Ересенов), для оркестру народних інструментів (Народний колектив Латвії російський народний оркестр «Садко» під керуванням В. Рокша), для дитячого хору (хор «Чароўнасць»), для ансамблю («Песняри»).

Щодо постаті представника українського ретро – Богдана Весоловського, 100-ліття з дня народження якого широко відзначалося в Україні 2015 року, – було з'ясовано, що його музика повертається до українського слухача. Позитивним моментом було сприйняття творчості композитора у історико-культурному контексті, для чого було проведено лекцію-віртуальну екскурсію до Львова початку 30-х років. Серед безлічі танго композитора, для слухання та аналізу аранжувань нами було обрано танго «Було не тужити», міський романс початку ХХ ст., який переспівали у різних аранжуваннях Антін Дербіш, Олександр Громиш, Анатолій Гнатюк, Ліліана Раврух.

У результаті проектної діяльності прийшло розуміння місця творчості А. П'яццолли між естрадною та академічною музикою, що наповнює розважальні жанри глибоким художнім змістом. Яскраві художні образи його творів утілюються у поліфонічному викладі, джазових гармоніях, виводять аргентинське танго за межі танцювального жанру.

«Лібертанго» А. П'яццолли має безліч аранжувань, що різняться за характером виконання, манерою, складом і навіть за формою, на що звертаємо увагу студентів, обираючи для слухання і аналізу аранжування Н. Кузнецова (фортепіано); Moscow City Symphony «Russian Philharmonic»; Phonograph Jazz Band, під кер. С.Жиліна (симфонічний оркестр); 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 було визначення ступеню свободи у аранжуваннях цього твору, що відповідає його назві. У результаті аналізу було встановлено, 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 у віртуозному стилі.

Під час презентацій проектів, студенти робили нотатки щодо прослуханих музичних творів: фіксували свої емоційні враження, звертали увагу на засоби виразності, характерні стильові інтонаційні коди (в тому числі ладові (національні), жанрові й ритмічні), тембральні (використання певного інструменту), фактурні особливості.

Після прослуховування, застосовуючи методи художньо-образного аналізу, «круглого столу» переходимо до обговорення, у ході якого вирішуємо

завдання: опанування знаннями з інструментознавства та оркестровки (ознайомлення з інструментами оркестру, функціями окремих інструментів та груп інструментів в оркестрі, типами оркестрів), які потім продовжуються на лекційних заняттях спецкурсу та у процесі самопідготовки; розвитку у процесі сприймання слухової та емоційної чутливості до образного змісту музичного матеріалу та стійких музичних формул (лексем), тембрового, гармонічного, поліфонічного слуху, асоціативного, художньо-образного мислення, опанування відповідним тезаурусом (щодо груп інструментів, стилів, жанрів, виконавської манери, музично-синтаксичних структур, формоутворення, закономірностей фактурного викладу, зокрема, остинато, дублювання, педаль), формування здатності до критичної оцінки музичних творів та аранжувань.

У процесі слухового аналізу, перегляду відеозаписів, кліпів, нами створювалися проблемні ситуації шляхом постановки проблемних питань (У чому відмінність аранжувань одного й того ж твору? В чому причина популярності того чи іншого класичного твору? Чи змінюється в сучасних аранжуваннях художній образ твору, порівняно з оригіналом?) і завдань (проаналізувати засоби музичної виразності; здійснити гармонічний, фактурний аналіз), відбувалося спрямування дискусії на формування у студентів музично-естетичного смаку.

У процесі наповнення змісту занять ми звертали увагу студентів на явища полістилістики у сучасній музиці. Полістилістика – це «зумисне поєднання в одному творі несумісних, або надзвичайно відмінних, різнорідних стилістичних елементів» [43, 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 [23].

Зближення різних жанрів і стилів є ознакою сучасного музичного мистецтва, про що свідчать дослідження у галузі мистецтвознавства. Так,

С. Коробецька зазначає: «В оркестровій музиці другої половині ХХ століття й на початку ХХІ спостерігається певна зупинка радикального експериментування з оновленням інструментарію та тенденція до синтезу різних стилів та жанрів. Зокрема, увага композиторів перемикається у сферу синтезу звуку, в електронну музику. Загальне ж рiчище творчих пошуків складають полістилістика та стильовий синтез як провідні тенденції сучасного музичного процесу» [12, с. 60].

Проте, у методиці навчання мультимедійного аранжування ми вважаємо за доцільне спиратися на традиційні стилістичні напрями. Як зазначають дослідники, на початковому етапі «не слід акцентувати увагу студентів на музиці авангардних напрямів, бо ця частина культури практично незнайома й незрозуміла авторам-початківцям. У той же час, саме «академічна» школа є тим міцним фундаментом, на який спираються всі подальші творчі пошуки початківців» [1, с. 14].

Варто зауважити, що ефект здивування, який виникав у випадках знайомства з несподіваними аранжуваннями відомих творів (наприклад, звучання народної пісні або танго в манері джазових ансамблів або ритмі бразильської босса-нова), несподіваного поєднання інструментів, які органічно вписуються в їхнє звучання не тільки емоційно мотивує до подальшої творчої роботи, а й має неоціненне значення для розвитку музичного світогляду, слухацького досвіду, опанування музично-теоретичними знаннями та навичками застосування засобів мультимедіа, які, до слова, ми розглядаємо як необхідні, але допоміжні у навчанні аранжування у процесі фахової підготовки.

Ураховуючи попередній досвід і навички роботи студентів з комп'ютерними програмами, ми широко застосовували індивідуальні форми роботи для закріплення означених навичок та для освоєння програми Sibelius. Велике значення мала якість самостійної підготовки, на яку виділено значну кількість годин, і яка будувалась на вміннях студентів знаходити інформацію і працювати з нею, що підсилювалася сформованою мотивацією.

Для розвитку «слуху музиканта», який Б. Асаф'єв визначав як «міру речей в музиці» і який потребував у межах нашої методики розвитку тембрового і поліфонічного слуху, ми модифікували метод М. Сибірякової-Хіхловської [34], суть якого полягає в роботі зі стерео-акустичними матрицями – записаними спеціальними способами поліфонічні твори в імітаційному викладі. Ми дотримувалися запропонованих науковцем варіантів: запис голосів поліфонічного твору різними тембрами та в різних акустичних каналах, запис голосів одним тембром у різних акустичних каналах та природне, не розташоване за каналами звучання твору.

Для створення таких матриць можна використати різні музичні програми для створення, мікшування та обробки звуку, такі як Cubase, FL Studio, або музичними нотаторами (Sibelius, Finale). Нами була обрана програма Sibelius, яка окрім набору нот і їх прослуховування дає можливість озвучити нотний запис різними тембрами з електронної бази «семплів» та зробити панорамування (розташування звуку у стерео-просторі «ліво-право») звучання композиції. Таким чином можна виставити кожен з голосів на бажане місце (зліва чи справа відносно слухача). Музичним матеріалом слугували твори: Л. Ревуцький, «Ой, ходять сон» (поліфонічна п'єса для фортепіано); Г. Чеботарян, фрагмент «Арії» з циклу «Поліфонічні п'єси»; С.Бах, фуги з I тому ДТК (e-moll – двохголсна, B-dur – трьохголсна).

В основі запису голосів у різних акустичних каналах (перший варіант) – звучання, побудоване на використанні контрастних тембрів класичних інструментів з електронної бази «семплів». М. Сибірякова-Хіхловська пропонує використати тембри інструментів з контрастними звуковими атаками та з контрастом в межах однієї звукової атаки. Нами використовувалися флейта та віолончель, баян і скрипка, різні тембри органа, які розводились по різних акустичних каналах: нижній голос – у правому, верхній – у лівому.

За таким же принципом відбувалося розведення голосів у трьохголсній фузі: верхній голос – «зліва», нижній – «справа», середній – «по центру».

Прослуховування створених у програмі Sibelius стерео-акустичних матриць може відбуватися по-різному, відповідно до обладнання навчальної аудиторії. Найбільш ефективним буде варіант, коли у кожного студента є обладнане комп'ютером та персональними навушниками або хоча б тільки навушниками робоче місце. Іншим варіантом може бути використання якісної стереосистеми з рознесеними по кутках аудиторії лівим та правим динаміками, при цьому студенти мають знаходитися в центрі аудиторії (на середньому ряду). Ми практикували обидва варіанти. Запис відтворюється у самій програмі Sibelius, за умови використання комп'ютера в аудиторії, і експортується в інший цифровий музичний формат (wav, mp3) для подальшого запису на CD, DVD або USB-flash-накопичувач та відтворення на музичному програвачі.

Якщо застосовувати варіанти, коли перший будується на звучанні природних тембрів (тембрів акустичних інструментів), а другий – синтетичних електронних, то у студентів формуються не лише навички поліфонічної диференціації, але й тембровий слух, а також жанрово-стильові уявлення та образне мислення, на що вказує М.Сибірякова-Хіхловська [34]. Цьому сприяє стильова характеристика, яку отримує твір завдяки сполученню різних тембрів. А розширення слухацького досвіду, розвиток відчуття стилю є однією з головних умов ефективності у створенні аранжування, а також сприяє формуванню музично-естетичного смаку. Навички слухової орієнтації в закономірностях різних музичних стилів лежать в основі перцептивних стилістичних еталонів. За допомогою останніх реципієнт здатний «розшифровувати» семантичні характеристики звукових стилістичних утворень та проникати в художньо-образний задум музичного твору.

Як уже зазначалося вище, ми орієнтувалися, перш за все, на вимоги програм ЗЗСО, зокрема програми «Музичне мистецтво» 5-9 класи (авторський колектив Л. Масол та ін.), у якій передбачено тему «Аранжування в музиці» у 7 класі. До розгляду цієї теми у майбутній педагогічній діяльності студенти мають бути готові. Окрім цього, вони мають ознайомитися з навчально-

методичною літературою, закріпити отримані знання з музично-теоретичних дисциплін, набувати досвід і знання для розвитку власних творчих здібностей.

З цією метою на корекційно-самостійному етапі нами передбачалося виконання вправ і практичних завдань на репродуктивному рівні (засвоєння і відпрацювання навичок за зразком). Підбираючи музичний матеріал, ми орієнтувалися на певні вимоги. Він мав відповідати рівню теоретичної та практичної підготовки; бути яскравим і цікавим у образному плані; бути наповненим художнім змістом; формувати ціннісне ставлення до музичного мистецтва; розвивати художній смак майбутніх учителів музики.

Вибираючи завдання і вправи, ми також, дотримувалися принципів відповідності творчих завдань змісту навчальної діяльності; індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів щодо інтерпретації музичних творів. У відповідності до навчальної мети ми обирали вправи підготовчі, (пояснювальні) і тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням): гармонізація періоду та написання варіацій на задану тему. Ці завдання виконувалися на практичних заняттях за підтримки викладача.

Водночас, для самостійної підготовки ми пропонували творчі завдання. З наукових джерел відомо, що «творче завдання (особливо практичне і наближене до життя, майбутньої професії) надає змісту навчанню, мотивує студентів» [11, с. 230], оскільки має фахову спрямованість. Отже, нами було запропоновано такі творчі завдання:

а) знайти 2-3 варіанти аранжування однієї пісні, зробити аналіз, вибрати найбільш вдалий варіант, обґрунтувати свій вибір;

б) створити інструментальний підголосок (або вступ), що збагачує музичний образ на скрипці, сопілці, акордеоні тощо;

в) створити ритмічний супровід до пісні з використанням «озвучених жестів» (К. Орф), шумового оркестру; дитячих музичних інструментів;

г) створити супровід із залученням техніки «морморандо», супровід для інструментального ансамблю (довільний склад інструментів), який підкреслює художній образ;

д) створити підголосок (підголоски), що прикрашає мелодію у співі без супроводу.

Наступні завдання для практичних занять стосувалися формування навичок створення акомпанементу (матеріалом слугували народні та шкільні пісні), який максимально відповідає характеру та стилю музичного твору, причому (кожний студент обирав свій інструмент, з яким йому зручно працювати – фортепіано, гітара, баян). Потім до створення акомпанементу долучали два інструменти: до фортепіано додали скрипку, до баяна – сопілку, бандуру (метод спільної імпровізації).

Ми орієнтувалися на відповіді анкети, проведеної на констатувальному етапі дослідження, в яких студенти зазначали: «можу підіграти на своєму інструменті». Виконанню цих завдань допомагали попередньо виконані вправи на створення імпровізації (домашні завдання для самостійної творчості).

До наступної серії завдань з поступовим ускладненням нами було включено такі завдання: створити перекладення народної пісні для інструменту, яким володіє студент, тобто, написаний для одного інструменту твір, перекласти для іншого, яким володіє студент, за зразком; зробити жанрово-стильові перетворення (метод жанрово-стильового перетворення твору): записати фрагмент музичного твору, в іншому розмірі, ритмі, наприклад, перекласти у ритм маршу, танго; змінити фактуру твору; аранжувати дитячу пісню (або народну) з елементами композиції (створення вступу, підголосків, тем-протискладань, коди). Матеріалом для завдань слугували перекладення творів для гітари К. Чечені [7], В. Степанова [38], пісня Б. Буєвського «На долині туман упав» [38], подані у Додатках: Е1, Е2, Ж, а також тренувальні завдання за посібником М. Лемішка [14, с. 14] та підручником Г. Побережної та Т. Щериці [47].

Аналізуючи виконання, ми звертали увагу студентів на образний зміст пісень, особливо сюжетних, де варто змінювати акомпанемент фактурно, орієнтуючись на можливе застосування зображальних ефектів або загальну драматургію пісні. Водночас з практичними порадами проводили демонстрацію професійних аранжувань. Зразок аранжування на прикладі народної пісні «Нічко цікавая» у аранжуванні А. Степанова подано у Додатку Е 3.

На корекційно-самостійному етапі відпрацьовувалися також навички набору нот у програмі-нотаторі Sibelius, яку застосовували також для редагування нотного тексту з метою перевірки та коригування партитур. Адже студентам потрібно навчитися рахуватися із закономірностями реєстрового сполучення інструментів і голосів, щоб головний мелодичний голос у їхній партитурі не «тонув» у нагромадженні інших інструментів, орієнтуватися у тембрових характеристиках звучання інструментів, володіти логікою викладення мелодії для виконання на різних інструментах, знати виконавські можливості різних інструментів.

Таким чином, ми перейшли до виконання практичних творчих завдань, починаючи з найпростіших, з поступовим ускладненням. Важливим було дотримання принципів індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів щодо інтерпретації музичних творів, урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи.

У межах спецкурсу виконання цих навчальних вправ і завдань проходило на практичних, індивідуальних заняттях, на яких проводилося роз'яснення, консультування студентів, обговорення найбільш вдалих варіантів. Нами застосовувалися методи аналітично-мисленнєвої діяльності (теоретичного аналізу (в тому числі аналізу продуктів практичної діяльності студентів), асоціацій, синтезу, герменевтичного аналізу); дієво-практичні (метод вправ і творчих завдань, методи спільної імпровізації, жанрово-стильового перетворення твору); інтерактивні (створення пошукових ситуацій,

«мозковий штурм», «безперервна шкала думок»); методи оцінки і самооцінки, самоконтролю (методи інтроспекції, рефлексивного аналізу); стимулювання до творчості (створення ситуацій здивування, успіху).

Результативно-творчий етап, метою якого була навченість як результат навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, був зорієнтований на практичне застосування набутих музично-теоретичних знань, практичних умінь, навичок використання технологій мультимедіа і програмного забезпечення в контексті реалізації поставлених творчих завдань, що дозволяло студентам втілювати своє художньо-звукове уявлення та художньо-образне рішення в процесі аранжування, а також на самостійну творчу реалізацію задумів у процесі виконання мультимедійних проектів, організації конкурсів та презентацій створених аранжувань, їх апробації в ході педагогічної практики. Музично-творча діяльність студентів на цьому етапі ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, що набувають професійних рис.

Процес навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню на третьому етапі відбувався шляхом реалізації умов: орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок (які забезпечують співвіднесення розвитку музичного слуху та узагальнення набутих теоретичних знань і практичних умінь з означених вище дисциплін у контексті поставлених творчих завдань з аранжування музичних творів) і акцентування самостійності у процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності. Реалізація останньої відбувається за рахунок самостійної роботи з використанням мультимедійних навчальних засобів, а саме засобів самонавчання для забезпечення пошуку, сприймання, засвоєння та обробки навчальної інформації у процесі створення мультимедійного аранжування музичних творів.

Серед методів, що складають формувальну методику, на цьому етапі слід виділити дієво-практичні методи: метод жанрово-стильового перетворення твору, вербалізації художньо-образної перспективи у побудові

музичного твору, презентацій готового творчого продукту. Застосовувалися також методи аналітично-мисленнєвої діяльності (герменевтичного аналізу, висновків, узагальнення), оцінки і самооцінки, самоконтролю (методи інтроспекції, рефлексивного аналізу), а також словесні методи навчання.

Принципами, на які ми спиралися на цьому етапі, були: акмеологічного супроводу студента в його духовному становленні, творчої самореалізації особистості. Ми намагалися спрямувати студентів до саморозвитку, самореалізації у творчому процесі, оскільки вони мали використати увесь комплекс набутих знань, умінь і навичок під час проходження виробничої практики з музики.

Далі ми спрямовували навчальну діяльність студентів на здійснення запису партитури, особливо, коли це аранжування сучасної пісні, на синтезаторі (слід зазначити, що у деяких школах синтезатор використовується замість піаніно), користуючись відносним багатством його звукових можливостей, зокрема тембрів різних інструментів, застосовуючи набуті в процесі навчання мультимедійного аранжування вміння розрізняти «акомпануючі фігури» основних стилістичних напрямів та жанрів, зокрема сучасної поп-музики, і зробити демо-записи на CD у програмі Sibelius (як відомо на сьогодні сучасні версії дозволяють це зробити у прийнятній якості), тобто, зробити перший крок до створення фонограми.

На цьому етапі роботи зі створеною партитурою ми поверталися до програми Band - in - a box, але з метою порівняння свого творчого продукту з тим, який запропонує програма. Адже перевага музично грамотної (навченої) людини (студента, майбутнього вчителя музики) у використанні цієї програми в тому, що можна, швидко отримавши запис композиції в певному стилі, самому дописати додаткові партії, додати свої інструменти, щоб збагатити отримане за допомогою програми звучання і наблизити готовий продукт до максимального втілення свого уявного задуму.

Важливо було правильно організувати самостійну роботу, адже, як зазначає М. Садовий, саме організація самостійної роботи студентів дає змогу

врахувати «найважливіші компоненти поняття навченості: 1) потенційні можливості суб'єкта навчання; 2) фонд дієвих знань (тезаурус); 3) узагальненість мислення (розумового процесу); 4) темпи просування в навчанні (засвоєння знань). Потенційні можливості як чинник включають індивідуальні характеристики (якості) суб'єкта навчання. Серед них – сприйнятливність, готовність до розумової праці, здатність вчитися, успішність пізнавальної діяльності та ін. Понад усе важливі сформованість розумових дій, широта знань, загальна ерудиція суб'єкта навчання, його мовний розвиток, рівень засвоєння знань, умінь та ін.» [32, с. 70].

На важливість «використання методу самонавчання студентів за допомогою взаємодії з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача (мультимедійні освітні ресурси студенти отримують через Інтернет-мережі або електронні носії)», – вказує і Л. Гаврілова [5, с.168].

Отже, з позиції активізації самостійної підготовки студентів ми будували роботу на результативно-творчому етапі. Слухання професійних аранжувань ми застосовували лише з метою порівняння з творчими роботами студентів, а студенти виконували свої аранжування не фрагментарно, а вже в повному обсязі підбраного нами музичного матеріалу, яким були народні та шкільні пісні.

Нами було обрано: дитячі пісні сучасних українських композиторів [19; 17; 20]; французька пісня «Ma liberte»; спірічуел «Who is That man?». Вибір пісень саме цих сучасних композиторів (П. Мережин, Н. Май, А. Мігай) пояснюється їхньою популярністю, зокрема у шкільному репертуарі; віковою відповідністю з точки зору самого музичного матеріалу, його художньо-образного змісту; наявністю збірок, у яких подано вокальний рядок без супроводу, але з авторською гармонізацією, додано авторами диск із аранжуваннями (а у збірнику А. Мігай і декількох варіантів) усіх пісень.

Вибір інших творів («Ma liberte», «Who is That man?») зумовлений наявністю у студентів певного досвіду з хорового аранжування і нашим бажанням включити до експериментальної роботи пісенний матеріал інших

народів, оскільки на першому і другому етапі ми працювали над розширенням слухацького досвіду і матеріалом для слухання та аналізу обирали зразки світового музичного мистецтва.

Студентам ми пропонували тільки вокальний рядок і вірші пісень «Попелюшка», «Пісня для друзів» П. Мережина; «Мамин вальс» Н. Май; «Хиталочка-гойдалочка» А. Мігай на окремих картках. Саме ці пісні, на нашу думку, мали широке поле для фантазії студентів. У всіх піснях ми передбачали необхідність вступу, окрім того, ми очікували, що у піснях «Попелюшка» та «Мамин вальс» студенти відчують потребу використати прийом стилізації. У «Пісні для друзів» наявність простої, політної, радісної мелодії передбачала створення ще однієї, яка б доповнила і підкреслила танцювальний характер твору. Пісня «Хиталочка-гойдалочка» мала яскравий потенціал для стильових перетворень. Мелодії «Ma liberte» і «Who is That man?» мали наштовхнути на багатоголосся, поліфонічний виклад і можливо, доповнення-підголосок на скрипці або флейті. Чи відчують це студенти? Чи захочуть зробити хорове аранжування? У будь-якому випадку, ми очікували виправданого художнього рішення.

Усі ці мелодії були розглянуті на практичному занятті, було здійснено жанрово-стильовий, теситурний аналіз, усвідомлення засобів музичної виразності. Було проаналізовано мелодію, гармонічний план, художньо-образний зміст, форму, фактуру, можливість наскрізного розвитку, загальну концепцію, можливий склад інструментів для ансамблевого виконання (методи жанрово-стильового перетворення твору, вербалізації художньо-образної перспективи музичного твору, безперервної шкали думок).

По завершенні цієї роботи студенти приступали до виконання індивідуального проекту – самостійно виконували завдання і презентували готовий продукт на практичних заняттях, проведених як фестиваль готових аранжувань, отримували оцінку «експертів», у ролі яких виступили одногрупники (на основі індивідуальних оцінок було виведено узагальнену).

Наступним етапом був порівняльний аналіз студентських робіт і аранжувань, запропонованих авторами пісенних збірок. Застосовувалися методи порівняння, узагальнення, слухової наочності. Виявилося, що, незважаючи на творчий підхід до своїх власних аранжувань, студентам було чому повчитися і здивуватися. Так, студенти не відчули потребу додати «французького шарму» пісні «Мамин вальс» з невибагливою, досить монотонною мелодією, щоб зробити аранжування у стилі «французький шансон», де вирішальну роль відіграє застосування акордеону.

Професійне аранжування «Пісні для друзів» вразило студентів застосуванням ритмічної мелодії вступу, фрагменти якої потім з'являлися після кожної фрази в куплеті як її логічне інструментальне продовження, додаючи відчуття карнавальної святковості. Аранжування «Попелюшки» виявилось теж неочікуваним для студентів і в плані форми, і в плані оркестрової стилізації.

«Хиталочка-гойдалочка» була традиційно представлена студентами у жанрі колискової. Наявність у представлених А. Мігай варіантах перекладень флейти і скрипки в образному плані, у цілому, співпадала з уявленнями студентів. Хоча, ми знайшли і зовсім оригінальні варіанти прочитання цього твору – у ритмі маршу та стилізацію середньовічної балади зі зміною гармонічного плану (Додаток 3), що теж справило враження на студентів.

Мелодії «Ma liberte» і «Who is That man?» трактувалися і як вокально-хорові з інструментальним супроводом, і як вокальні, і навіть, як хорові а'capella, що особливо порадувало, а доповнити мелодією скрипки наважилися тільки скрипалі.

Отже, потрібно відзначити, що студенти поставилися до роботи відповідально, проявили фантазію, максимально застосувавши усі отримані знання і уміння. У готових аранжуваннях знайшли відображення особливості музичних стилів, жанрові особливості. В цих творчих роботах проявились креативність мислення, музично-естетичний смак.

Студенти знали, що ці аранжування мають практичну цінність, адже будуть використані під час практики. Враховуючи, що усю творчу діяльність студентів ми спрямовували з позицій їхньої практичної підготовки до роботи у ЗЗСО, по закінченні практики ми провели анкетування (Додаток) з метою з'ясування, наскільки змінилося їхнє ставлення до майбутньої професії, порівняно з відповідями на попереднє опитування під час констатувальної діагностики мотиваційного компоненту. Слід відзначити, що ставлення студентів змінилося відчутно: якщо раніше більша половина студентів відповідала, що не бачить себе вчителем музики і не планує, працювати в школі, то по завершенні практики їхня думка значно змінилася.

Педагогічна практика допомогла студентам усвідомити умови майбутньої педагогічної діяльності, зануритися у навчальний процес; оцінити існуючу кількість годин на предмети естетичного циклу в школі та реальну потребу в них для якісного проведення необхідної виховної роботи, в тому числі і підготовки та проведення позакласних заходів; зрозуміти, наскільки організованим, підготовленим, готовим до педагогічної імпровізації має бути вчитель музики; наскільки цінна кожна хвилина урочного часу, для того щоб встигати зацікавити учнів, формувати в них необхідні компетентності, художній смак, музичну культуру, естетично розвивати, щоб урок музики дійсно був уроком мистецтва і творчості. Студентами було зроблено висновок стосовно важливості саморозвитку та самовдосконалення у процесі фахової підготовки.

Отже, вважаємо, що впровадження експериментальної методики, результатом якої є навченість майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки, мало всебічний вплив на становлення особистості студентів.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

На етапі *теоретичного узагальнення результатів* дослідження з метою підтвердження ефективності розробленої нами методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки за допомогою методів математичної статистики було проведено підсумковий зріз знань і, з урахуванням отриманих даних, узагальнення результатів.

Дослідження результатів експериментальної роботи вимагало вирішення таких завдань:

- виявити динаміку навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики;

- провести порівняльний аналіз показників критеріїв, отриманих під час констатувального та підсумкового зрізів;

- на основі отриманих результатів довести ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування в процесі фахової підготовки.

Достовірність результатів дослідження було підтверджено застосуванням методів математичної статистики. У межах нашого дослідження під час проведення підсумкового зрізу нами застосовувалися у якості контрольних завдання, розроблені для констатувального етапу дослідження (завдання, які було включено до діагностичної методики).

У таблиці 3.9 наведено результати підсумкового зрізу в ЕГ за показниками критерію *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення*.

Простежуючи динаміку змін, можна зазначити, що відсотковий показник кількості студентів, віднесених до високого рівня, збільшився на 10,2%. Кількість студентів, які були віднесені до середнього рівня на підсумковому зрізі, характеризується активним зростанням – на 18,5%. Студенти, які на констатувальному зрізі засвідчили низький рівень показників за означеним критерієм, показали суттєві зміни на підсумковому зрізі, а саме: на констатувальному зрізі – 38,7%; на підсумковому зрізі – 10,0%.

Таблиця 3.9

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення (ЕГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування	8	13,3	42	70,0	10	16,7
прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування	11	18,3	47	78,3	2	3,3
бажання розширювати власний слухацький досвід	11	18,3	43	71,7	6	10,0
Середній показник		16,7		73,3		10,0

Аналіз отриманих результатів дає можливість відзначити, що методи і прийоми, застосовані у ході експерименту дійсно сприяли формуванню у студентів потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування, збагаченню їхнього слухацького досвіду, прагненню до подальшого розвитку власних творчих здібностей та самовдосконалення.

Щодо *ступеня сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до навчання, самостійного пошуку інформації (сформованість інформаційної компетентності)*, слід зауважити про дієвість розробленої методики, оскільки значно зросла кількість студентів, що становлять середній рівень. Водночас, зменшилась кількість студентів низького рівня навченості у ЕГ, що видно з таблиці 3.10.

У студентів відзначається наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа, наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань. Підвищилась здатність до

всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань.

Таблиця 3.10

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа	14	23,3	33	55,0	13	21,7
наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем)	19	31,7	26	43,3	15	25,0
здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань	13	21,7	35	58,3	12	20,0
уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)	18	30,0	26	43,3	16	26,7
Середній показник		26,7		50,0		23,3

Студенти навчилися розрізняти і характеризувати музичний склад, фактурні особливості стилів епох, можливостей інструменту (чи групи інструментів, оркестру).

Вони демонструють розуміння фактури як складу письма: одноголосний виклад (монодія), багатоголосний виклад (гомофонія: на ритмічному контрасті голосів, на ритмічній тотожності голосів, гетерофонія; поліфонія). Також зафіксована сформованість інформаційної компетентності. Варто відзначити активне зростання кількості студентів, віднесених до високого рівня, більше

ніж на 20,5%. Кількість студентів, віднесених до середнього рівня на підсумковому зрізі, зросла на 6,5%, на низькому рівні – зменшилась на 26,7%.

Міру здатності учнів до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування ми перевіряли за допомогою контрольних завдань: обробка (перекладення) народної пісні (української та народів світу) для інструменту, яким володіє студент або ансамблю; аранжування дитячої пісні (завдання, які було включено до діагностичної методики).

Результати навченості в ЕГ представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати формувального експерименту за критерієм *міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування* (ЕГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту	7	11,7	25	41,7	28	46,6
здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань	11	18,3	30	50,0	19	31,7
уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування	6	10,0	23	38,3	31	51,7
Середній показник		13,3		43,3		43,3

Виконання означених завдань показало суттєві зрушення щодо сформованості креативного мислення, здатності критичного оцінювання і самооцінювання готового продукту, уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування; здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту. Зафіксована динаміка змін також свідчить про позитивні зрушення: на

високому рівні виявлено відсотковий показник 13,3%, що на 6,8% більше, ніж на констатувальному зрізі; відсотковий показник середнього рівня на підсумковому зрізі збільшився на 15,9%; низького – зменшився на 22,8%.

Отримані дані ЕГ наприкінці третього етапу за кожним критерієм в узагальненому вигляді представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Статистичні дані ЕГ наприкінці третього етапу						
Рівні	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Компоненти						
Мотиваційно-емоційний	6	10,0	44	73,3	10	16,7
Інформаційно-пізнавальний	14	23,3	30	50,0	16	26,7
Креативно-діяльнісний	26	43,3	26	43,3	8	13,3
Середнє значення		25,5		55,5		19,0

Порівнявши результати ЕГ до експерименту та після експерименту, отримуємо статистичні дані щодо зміни рівнів навченості майбутніх учителів музики в експериментальній групі на початковому та заключному етапах, що характеризуються значними позитивними зрушеннями. Графічно зміну рівнів навченості мультимедійного аранжування в експериментальній групі на початковому та заключному етапах експерименту представимо на рисунку рис. 3.4.

Як бачимо, по завершенні експерименту помітно підвищився високий (кількість студентів, віднесених до високого рівня, збільшилась на 19,7%) та середній (кількість студентів, віднесених до середнього рівня, збільшилась на 14,0%) рівні; значно зменшився низький (кількість студентів, віднесених до низького рівня зменшилась на 34,0%).

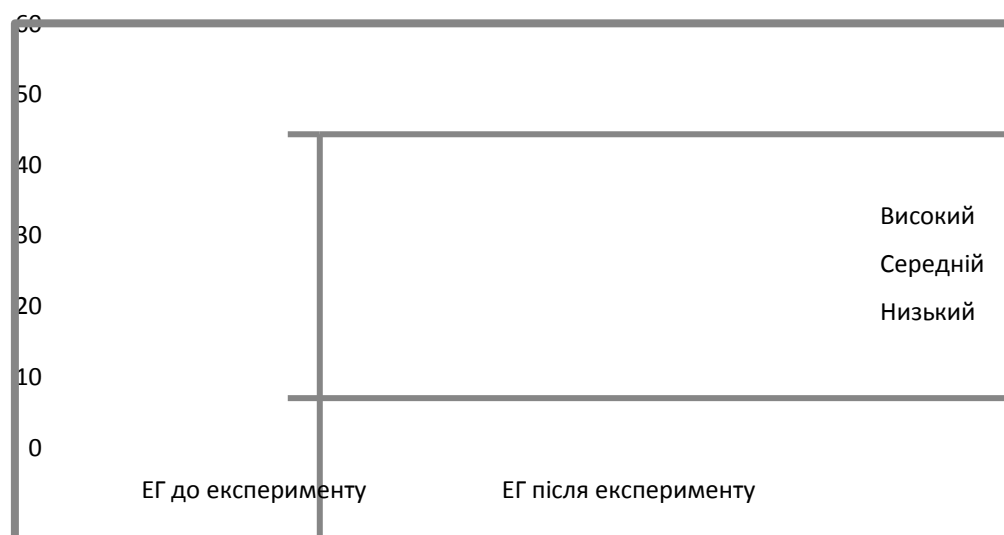


Рис. 3.4. Зміна рівнів навченості в експериментальній групі (ЕГ) до і після експерименту

Наприкінці другого етапу було зроблено проміжний зріз, статистичні дані якого в експериментальній групі за показниками кожного критерію подано у Додатку Л. Отримані дані проміжного зрізу показали значні зрушення показників компонентів навченості мультимедійного аранжування у порівнянні з даними, зафіксованими у ЕГ до початку експерименту, особливо за емоційно-мотиваційним та креативно-діяльнісним компонентами щодо середнього рівня; за емоційно-мотиваційним та інформаційно-пізнавальним щодо низького; інформаційно-пізнавальним щодо високого рівня навченості.

Отже, можемо простежити динаміку навченості мультимедійного аранжування у експериментальній групі, представивши статистичні дані до початку експерименту, проміжного зрізу та після експерименту графічно на рисунку 3.5.

Результати формувального експерименту ми аналізували також, співставляючи дані математичної статистики експериментальної та контрольної груп наприкінці третього етапу дослідження. Статистичні дані в контрольній групі наприкінці третього етапу за показниками кожного критерію подано у Додатку К.

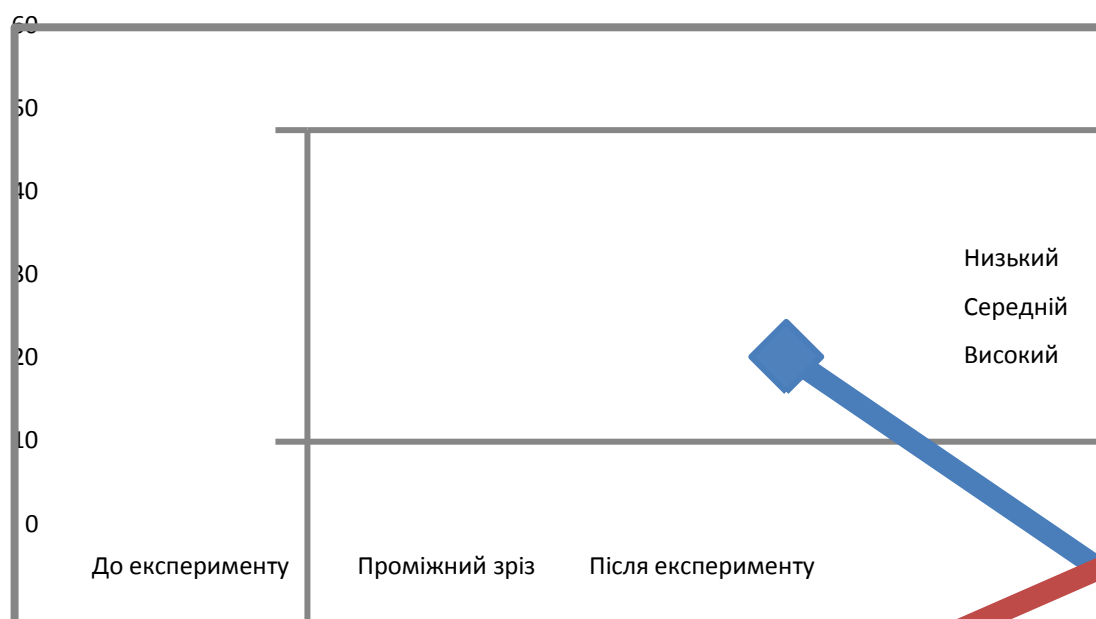


Рис. 3.5. Динаміка навченості мультимедійного аранжування у ЕГ

Результати, отримані в експериментальній та контрольній групах наприкінці третього етапу представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Статистичні дані в КГ та ЕГ наприкінці третього етапу

Рівні	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Компоненти	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Мотиваційно-емоційний	6	10,0	22	35,5	44	73,3	34	54,8	10	16,7	6	9,7
Інформаційно-пізнавальний	14	23,3	31	50,0	30	50,0	27	43,5	16	26,7	4	6,5
Креативно-діяльнісний	26	43,3	41	66,1	26	43,3	17	27,4	8	13,3	4	6,5
Середнє значення	25,5		50,5		55,5		41,9		19,0		7,6	

З таблиці видно, що за усіма компонентами студенти експериментальної групи мають кращі результати, порівняно із студентами контрольної групи. До низького рівня віднесено 25,5% студентів експериментальної групи (порівняно

з контрольною – 50,5%), а до високого – 19,0% студентів експериментальної групи (порівняно з контрольною – 7,6%).

Кількість студентів, віднесених до низького рівня в КГ більша на 25%, кількість студентів, що перебувають на середньому рівні менша на 13,6%, процентний показник високого рівня у студентів ЕГ вищий на 11,4%. Отримані дані унаочнено на рисунку 3.6.

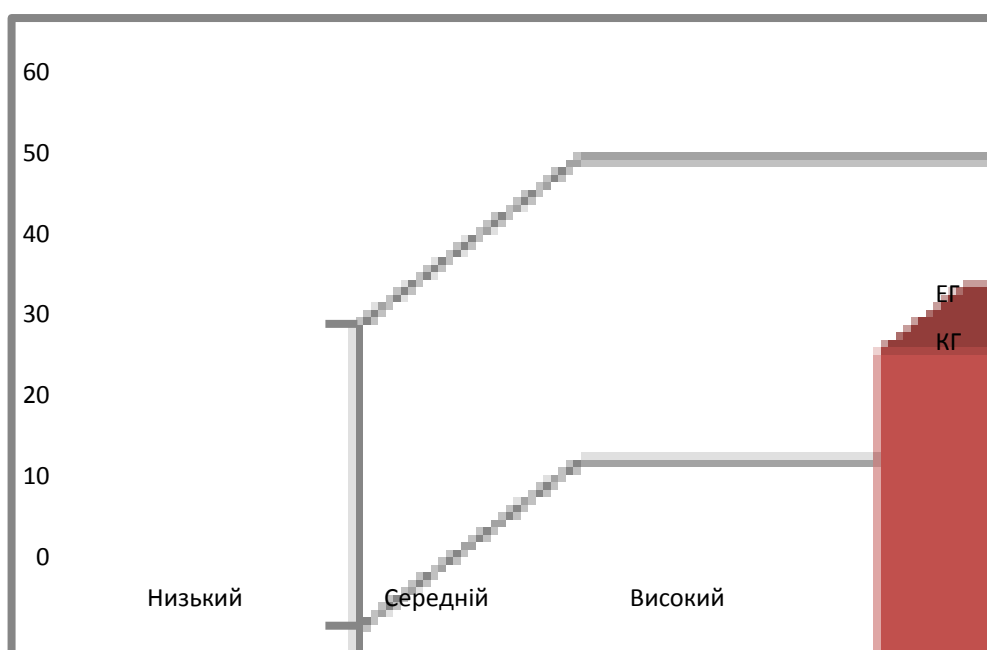


Рис. 3.6. Результат дослідження рівнів навченості студентів ЕГ та КГ наприкінці формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали дієвість розробленої методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування. Про це свідчить порівняльна динаміка рівнів навченості у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту, яку представлено на рисунку 3.7.

Ці результати було підтверджено у процесі порівняння відмінностей з використанням методів математичної статистики у групах ЕГ та КГ за критерієм Колмогорова-Смірнова.

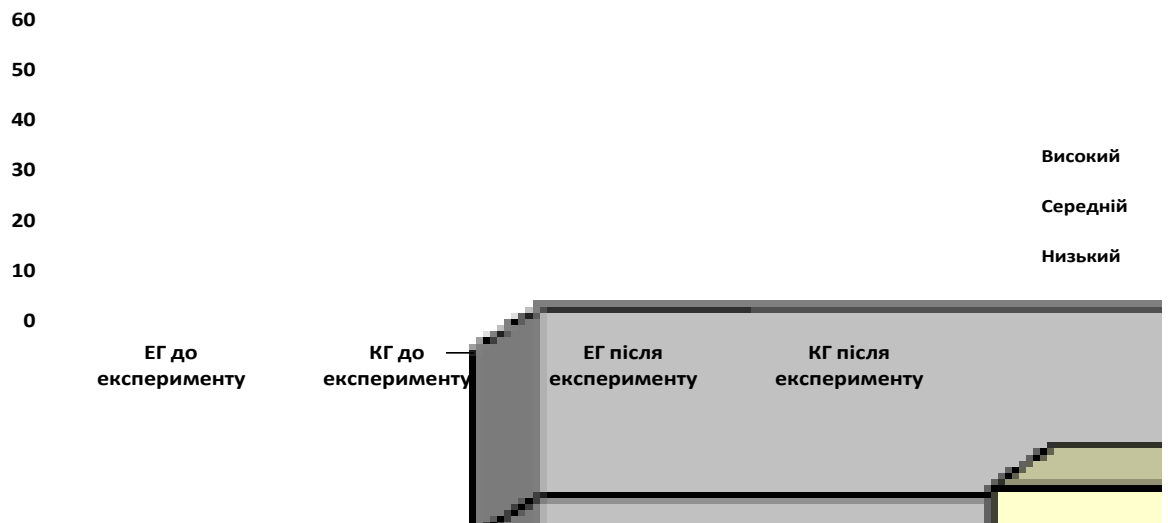


Рис. 3.7. Порівняльна динаміка рівнів навченості у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту

Співставляючи дві незалежні вибірки за частотою досліджуваного показника, розглядаємо гіпотезу: H_0 – рівень сформованості компонентів навченості мультимедійного аранжування у експериментальній групі студентів не вище, ніж у контрольній групі, H_1 – рівень сформованості компонентів навченості у експериментальній групі студентів вищий, ніж у контрольній групі.

Розрахунки критерію Колмогорова-Смірнова проводимо за формулою:

$$\lambda^* = \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \times \max |F_{n_1}(x) - F_{n_2}(x)|$$

де $F_{n_1}(x)$ і $F_{n_2}(x)$ – емпіричні функції розподілу, що ґрунтуються на вибірках з об'ємами n_1 та n_2 .

Стан навченості мультимедійного аранжування представимо за кожним компонентом (мотиваційно-емоційним, інформаційно-пізнавальним, креативно-діяльним) у таблицях 3.14; 3.15; 3.16 відповідно.

Дані таблиці 3.14 наглядно показують, що найбільша за модулем різниця дорівнює 0,25: $\max |F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i)| = 0,25$.

Таблиця 3.14

Стан навченості за мотиваційно-емоційним компонентом

Рівень	Експериментальна група			Контрольна група			Різниця $ F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i) $
	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₁)	$F_{n_1}(x)$	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₂)	$F_{n_2}(x)$	
Низький	6	6/60≈0,1	0,1	22	22/62≈0,35	0,35	0,25
Середній	44	44/60≈0,73	0,83	34	34/62≈0,55	0,9	0,07
Високий	10	10/60≈0,17	1	6	6/62≈0,1	1	1
Всього	60(n ₁)			52(n ₂)			

Найбільшу різницю приймаємо до обчислення для знаходження значення параметру критерію:

$$\lambda' = \sqrt{\frac{60 \cdot 62}{60 + 62}} \times 0,25 = 1,38$$

Отриманий результат звіряємо із статистичними таблицями, в яких знаходимо, що $\lambda_{0,08} = 1,26$. Оскільки $\lambda' > \lambda_{0,08}$ (1,38 більше 1,26), з рівнем надійності не меншим 0,92 (92%) приймаємо гіпотезу H_1 .

Отже, за мотиваційно-емоційним компонентом рівень навченості в експериментальній групі вищий, аніж у контрольній.

Дані таблиці 3.15, в якій подано стан навченості за інформаційно-пізнавальним компонентом, свідчать про те, що найбільший модуль різниці становить 0,27, тобто: $\max|F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i)| = 0,27$.

Знаходимо значення параметру критерію:

$$\lambda' = \sqrt{\frac{60 \cdot 62}{60 + 62}} \times 0,27 = 1,49$$

Порівнюємо отриманий результат із статистичними таблицями ($\lambda_{0,08} = 1,26$) і приймаємо гіпотезу H_1 , оскільки $\lambda' > \lambda_{0,04}$, (1,49 більше 1,26).

Отже, рівень навченості за інформаційно-пізнавальним компонентом у студентів експериментальної групи вищий, аніж у студентів контрольної.

Таблиця 3.15

Стан навченості за інформаційно-пізнавальним компонентом

Рівень	Експериментальна група			Контрольна група			Різниця $ F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i) $
	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₁)	$F_{n_1}(x)$	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₂)	$F_{n_2}(x)$	
Низький	14	14/60≈0,23	0,23	31	31/62≈0,5	0,5	0,27
Середній	30	30/60≈0,5	0,73	27	27/62≈0,44	0,94	0,21
Високий	16	16/60≈0,27	1	4	4/62≈0,06	1	1
Всього	60(n ₁)			62(n ₂)			

У такий же спосіб проводимо розрахунки за креативно-діяльним компонентом. Стан навченості за цим компонентом представлено у таблиці 3.16

Таблиця 3.16

Стан навченості за креативно-діяльним компонентом

Рівень	Експериментальна група			Контрольна група			Різниця $ F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i) $
	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₁)	$F_{n_1}(x)$	Частоти (F)	Відносні частоти (F/n ₂)	$F_{n_2}(x)$	
Низький	26	26/60≈0,43	0,43	41	41/62≈0,66	0,66	0,23
Середній	26	26/60≈0,43	0,86	17	17/62≈0,27	0,94	0,08
Високий	8	8/60≈0,13	1	4	4/62≈0,06	1	1
Всього	60(n)			62(n ₂)			

Дані таблиці свідчать про те, що найбільша різниця становить 0,16, тобто: $\max|F_{n_1}(x_i) - F_{n_2}(x_i)| = 0,23$. Найбільшу різницю приймаємо до обчислення і знаходимо значення параметру критерію:

$$\lambda = \sqrt{\frac{60 \cdot 62}{60 + 62}} \times 0,23 = 1,27$$

Порівнюємо отриманий результат із статистичними таблицями ($\lambda_{0,08} = 1,26$) і приймаємо гіпотезу H_1 , оскільки $\lambda' > \lambda_{0,08}$, (1,27 більше 1,26).

Отже, рівень навченості за креативно-діяльним компонентом у студентів експериментальної групи вищий, ніж у студентів контрольної.

Таким чином, потрібно зазначити, що, умова для висновку щодо достовірних відмінностей між групами $\lambda' > \lambda\alpha$ виконується. Для перевірки високого рівня достовірності (похибка у 8 %) застосовувались критичні значення $\lambda\alpha = 0,08 = 1,26$. У результаті аналізу виявлено, що значення параметру критерію за кожним компонентом нижчі за критичні значення, а значить можна зробити висновок про високий рівень достовірності.

Як показали зроблені підрахунки за усіма компонентами, одержані результати формульованого експерименту переконливо свідчать про ефективність методики навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики.

Висновки до третього розділу

Програма дослідно-експериментальної роботи включала чотири етапи: підготовчий, констатувальний етапи, формульовальний експеримент і теоретичне узагальнення результатів дослідження.

На підготовчому етапі було здійснено аналіз наукової літератури з метою конкретизації і уточнення понятійного апарату дослідження, вивчення навчально-методичного та нормативно-документального забезпечення у ЗВО, досвіду практичної педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва у ЗЗСО, на основі окреслених теоретичних засад дослідження визначено методику дослідно-експериментальної роботи. Відповідно до визначених компонентів та діагностичних показників навченості мультимедійного аранжування конкретизовано критеріальний апарат, уточнено характеристики рівнів навченості мультимедійного аранжування у студентів на основі раніше

отриманих знань з передбачених навчальним планом дисциплін (високий, середній, низький).

Нами було встановлено, що на факультеті мистецтв навчальний план включає той обсяг музично-теоретичних дисциплін, який є базовим для навчання мультимедійного аранжування. Однак, необхідно відзначити акцент на підготовці майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи.

Проте, якщо у процесі навчання мультимедійного аранжування розраховувати на створення готового творчого продукту – аранжування музичного твору, потрібно актуалізувати вивчення музично-теоретичних дисциплін у повному обсязі (інструментознавство та інструментовка включно). Значно розширює можливості щодо інтерактивності, індивідуалізації і диференціації навчання поява сучасної інформаційної технології мультимедіа.

Отже, узагальнення вищезазначених документів, спостереження під час педагогічної практики та під час аудиторних занять з різних дисциплін, бліц-опитування вчителів, виявлення протиріч дозволяють зробити висновок, що фахова підготовка майбутніх учителів музики, зокрема щодо навчання мультимедійного аранжування, потребує вдосконалення у теоретичному та практичному аспектах, а проблема дослідження є актуальною.

На етапі констатувального експерименту з метою з'ясування реального стану навченості студентів мультимедійному аранжуванню проведено педагогічну діагностику з наступним аналізом результатів, який показав, що більшість студентів контрольної та експериментальної груп знаходяться на середньому (41,5% у ЕГ і 41,4% у КГ) та низькому (52,7% у ЕГ і 53,0% у КГ) рівнях навченості.

З метою отримання позитивних зрушень у цьому напрямку нами розроблено поетапну методіку навчання мультимедійного аранжування, яка забезпечує високий рівень навченості для подальшого застосування у майбутній педагогічній діяльності.

На етапі формувального експерименту апробовано авторську методику навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню в процесі фахової підготовки (яка включає три етапи: *інформаційний, корекційно-самостійний, результативно-творчий*) з метою виявлення її ефективності.

Формувальна методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню спрямована на розвиток мотивації студентів до означеного виду діяльності, актуалізацію музично-теоретичних знань і практично-творчих умінь. Вимагає оволодіння комплексом умінь ефективного використання спеціального програмного забезпечення мистецького спрямування, Інтернет-технологій; орієнтації у великому потоці інформації, аналізу та відбору медіатекстів відповідно до навчально-виховних завдань, а також здатності демонструвати обізнаність у жанрових і стильових особливостях сучасного дозвілєвого мистецтва та медіажанрів (відеокліп, онлайн-відеотрансляція, музичний батл, мюзикл, рок-опера, тощо). Це суттєво розширює межі музично-творчої діяльності вчителя музики і відкриває нові можливості для фахової самореалізації, сприяє їхньому особистісному розвитку, самовдосконаленню.

Складовими методики виступили методи: *словесні, наочні, інтерактивні, дієво-практичні, методи аналітично-мисленнєвої діяльності, оцінки і самооцінки, самоконтролю, стимулювання до творчості*. Особливо дієвими виявилися методи проєктів, варіантно-стильового моделювання, вербалізації художньо-образної перспективи у побудові музичного твору.

На етапі теоретичного узагальнення результатів дослідження було з'ясовано, що в результаті впровадження формувальної методики в експериментальній групі зменшилася кількість студентів, віднесених до низького рівня у порівнянні з контрольною на 32 %; (25%!) кількість студентів, що перебувають на середньому рівні менша на 18,97%, (13,6%!) процентний показник високого рівня у студентів експериментальної групи вищий на 13,07%. (11,4%!)

Отже, проведений формувальний експеримент і наступний аналіз здобутих результатів у контрольній та експериментальній групах засвідчив значні відмінності в динаміці навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, що підтвердила математично-статистична обробка даних за усіма компонентами на усіх етапах дослідження.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [36, 37; 39; 49] та висвітлені у доповідях на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, тези яких надруковані [40].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Альзубейді Альгейс. Формування навичок музично-композиторської творчості у майбутніх учителів музики / А. Альзубейді // Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017 – С.11-20.
2. Бондаренко А. І. Нотні редактори Finale та Sibelius. Досвід порівняння [Текст]: зб. наук. пр. / А. І. Бондаренко. – Мистецтвознавчі записки. – К.: Мілленіум, 2006.– С. 66–74.
3. Бордюк О. М. Методичні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці вчителя мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. М. Бордюк ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.
4. Верета А., Багно Ю. Технологічні аспекти розвитку педагогічної творчості особистості [Електронний ресурс] / А. Верета, Ю. Багно. – Режим доступу: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/>.
5. Гаврілова Л. Педагогічні умови застосування мультимедійних навчальних засобів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів / Л. Гаврілова // Наукові записки. – Серія : проблеми методики фізико-

математичної і технологічної освіти. – Вип. 8. – Частина 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 166 – 171.

6. Ганзбург Г. И. Ваш ребенок и музыка [Текст] / Г. И. Ганзбург. – Х. : Тарбут Лаам, 2006. – 40 с. – (Родительская коллекция).

7. Гітара. 2 клас. Упорядники: К. Чеченя, А. Бойко. – К.: «Музична Україна», 2010 рік. – 80 с.

8. Голунова Л. В. Научно-теоретическое обоснование понятия "информационная грамотность" // Всероссийская научная конференция "Наука и образование". г. Белово, 12-13 апреля 2002 г. (http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html)

9. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. Ф. Дворник; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 20 с.

10. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: [зб. наук. праць]. – Луганськ: ЛПУ, 2012. – 196 с. – № 11 (246), Ч. II. – С.11–17.

11. Копняк К. В., Кузьміна О. М., Захарченко Л. М. Творчі завдання у процесі вивчення комп'ютерних дисциплін як засіб розвитку творчих якостей студентів економічних спеціальностей / К. В. Копняк, О. М. Кузьміна, Л. М. Захарченко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – Вінниця, 2011. – № 3 – С. 229-233, с. 230.

12. Коробецька С. Ю. Жанрово-стильовий синтез як ознака сучасної вітчизняної оркестрової музики /С. Ю. Коробецька // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року [укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С.60-62.

13. Лісіцин В. Д. Проблеми мотивації до навчально-професійної діяльності студентів-психологів / В. Д. Лісіцин // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: Праці III Міжнар. наук-практ. конф. (Хмельницький, 14 листопада 2013 року). – Хмельницький, 2013. – С.88-90.

14. Лемішко М. М. Гармонія. Частина 1. Діатоніка. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації / М. М. Лемішко – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007.– 164 с.

15. Локарева Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики / Ю. Локарева // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 112. – С. 229-236.

16. Ляшко М. Мультимедійні технології як інноваційна складова музичного навчання і виховання / М. Ляшко // Гуманітарний вісник, 2014. – № 33.– С. 96-110.

17. Май Н. Мамина сорочка : зб. пісень для дітей та молоді / Н. Май. – П.: ПП «Дачник», 2007. – 60с.

18. Масол Л. М., Аристова Л. С. Музичне мистецтво: підруч. для уч. 7 кл. для загально-освіт. навч. закл./ Л. М. Масол, Л. С. Аристова. – Харків: СИЦІЯ, 2015. – 144 с.

19. Мережин П. Країна світлих мрій : дитячі пісні. / П. Мережин – К. Юнівест Препрес: 2011. – 32 с.

20. Мігай А. Я по вулиці іду. Пісні для дітей молодшого віку. / А. Мігай – К.: ПП «Час друку», 2008. – 28 с.

21. Могилев А. В. Информатика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / А. В. Могилев, Н. И. Пак, Е. К. Хеннер; под ред. Е. К. Хеннера. – 8-е изд., стер. – М. :Академия, 2012. – 848 с.

22. Могилев А. В. Практикум по информатике : учебное пособие / А. В. Могилев, Н. И. Пак, Е. К. Хеннер; Под ред. Е. К. Хеннера. – 4-е изд., стер. – М. : AcademiA, 2008. – 607 с.

23. Музыкальный энциклопедический словарь [Гл. Ред. Г. В. Келдыш]. – М., «Советская энциклопедия». – 1990. – 672с.

24. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко. – МОН. – 2016. – 40 с. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

25. Опанасюк О. П. Культурологічний вимір сучасної музики. Стаття для МТ-САЙТУ.pdf / О. П. Опанасюк. – Режим доступу: <https://docs.google.com>.

26. Орлов В. Ф. Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин / В. Ф. Орлов // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика [О. П. Рудницька та ін.; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї]. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 101-134.

27. Останькович Д. В. Нотный редактор Sibelius 6: Учебное пособие по курсу «Компьютерная нотография» для студентов музыкальных специальностей / Д. В. Останькович. – Астана, 2013. – 52с. Режим доступа: <https://noty-bratstvo.org/sites/default/files/Sibelius%206.pdf>.

28. Павленко О., Титаренко В. Хрестоматія з музики для загальноосвітніх шкіл: 7-8 класи. – К., 1999. – Поліграфцентр «ТАТ». – 99с.

29. Про освіту: Закон України від 05.09. 2017 року № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380.

30. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки: Закон України від 09.01.2007 №537-V // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2007, № 12, ст. 102.

31. Про професійний розвиток працівників. Закон України від 12.01.2012 №4312-VI (із змінами та доповненнями. Редакція від 04.11.2018) Верховна Рада України офіц. Сайт режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

32. Садовий М. І. Діагностика научуваності студентів як чинник підвищення якості освіти // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С.69-73

33. Сердюк Л. З. Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ / Л. З. Сердюк // Наук. вісн. Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2014. – Вип. 2.12(103). – С. 163-168.

34. Сибірякова-Хіхловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія та методика навчання (музика і музичне виховання) / М. І. Сибірякова-Хіхловська. – К., 2007. – 20с.

35. Сорока Н. В. Моделі інформаційної технології проектування користувацького інтерфейсу інтерактивних електронних видань: автореф. дис. ... канд. технічних наук: спец. 05.13.06. – інформаційні технології / Н. В. Сорока. – Львів, 2017. – 24 с.

36. Степанов В. А. Деякі аспекти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до естетичного виховання підлітків сучасною музикою. / В. А. Степанов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2016. – 275 с. – Вип. 20 (25). – С. 82–86. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

37. Степанов В. А. Інформаційний етап навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування / В. А. Степанов // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: [зб. наук. праць]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – № 1. – С. 142-14 с. (Серія: психолого-педагогічні науки).

38. Степанов В. А. Музика у колі сім'ї. Навчально-методичний посібник / А. М. Степанов, В. А. Степанов, Л. П. Степанова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 80 с.

39. Степанов В. А. Навчання майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування: мотиваційний аспект / В. А. Степанов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 151. В 2-х томах. Т.2. [гол ред. Носко М. О]. – Чернігів: ЧНПУ, 2018. (Серія: педагогічні науки) – С. 232-235.

40. Степанов В. А. Навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в контексті сучасних вимог до уроку музичного мистецтва / В. А. Степанов // Зб. мат. Міжнародної науково-теоретичної конференції «Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017». – Київ, 2017. – С. 74-76.

41. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е. І. – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – 212с.

42. Толмачов Р. В. Хорове аранжування та вільна обробка: навч. посіб. / Р. В. Толмачов. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2011. – 168 с.

43. Українське мистецтво кінця ХХ - початку ХХІ ст. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1256060757045/kulturologiya/ukrayinske_mistetstvo_kintsya_pochatku_xxi.

44. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

45. Чайковська О., Александрова Г. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики / О. Чайковська, Г. Александрова // Рідна школа, 2013. – №3.– С.66-69.

46. Шапилов В. А. Основы работы в нотном редакторе Finale 2014 / В. А. Шапилов. – Алматы: Казахская национальная консерватория им. Курмангазы, 2014. – 180 с., ил., нот.

47. Щериця Т. В. Загальна теорія музики: підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К. : Вища шк., 2004. – 303с.

48. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

49. Stepanov V. A. Collective home music – the initial stage of studying the arrangement of musical works. / V. A. Stepanov, L. P. Stepanova // Kelm (Knowledge / Education / Law / Management). – Lodz : Fundacija «Oswita I Nauka Bez Granic PRO FUTURO», 2017. – №2 (18). – S. 196-202.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення і практичного вирішення проблеми навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив з'ясувати, що соціальне замовлення вчителя музики визначається сучасними вимогами до нього як до фахівця та специфікою викладання музичних дисциплін. Незважаючи на актуальність проблеми застосування мультимедійних технологій у ЗВО, вона є недостатньо розробленою, особливо стосовно навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

2. У дослідженні розглянуто *мультимедійне аранжування як вид музичної діяльності, що активізує студентів у напрямку створення оригінального продукту шляхом пошуку нового звучання музичного твору, його видозмінення з метою найповнішого розкриття художнього образу засобами мультимедіа, впливає на їхню емоційну сферу, розвиває інтелект, креативність, музичні здібності.*

Уточнено сутність, зміст і структуру *навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, яке трактується як активний умотивований процес педагогічної взаємодії викладача і студента з метою опанування означеним видом діяльності на основі узагальнення теоретичних знань, збагачення практичного (слухацького і виконавського) досвіду та оволодіння засобами мультимедіа.* Навчання мультимедійного аранжування розглянуто з позицій герменевтичного, особистісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного підходів.

3. Визначено сутність навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, яка розглядається в дослідженні як *результат оволодіння особистістю знаннями, уміннями, навичками, її інтелектуального розвитку та збагачення музично-практичного досвіду в процесі навчання мультимедійного аранжування, що сприяє ефективності подальшої музичної професійної діяльності*. Структуру навченості мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки складають мотиваційно-емоційний, інформаційно-пізнавальний, креативно-діяльнісний компоненти.

4. Критеріями сформованості означеного феномена визначено: *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення* (показники: наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування; бажання розширювати власний слухацький досвід; прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування); *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації* (показники: наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа; наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем); здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань; уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)); *міру здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування* (показники: здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань; уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування; здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту). Розроблено характеристики

трьох рівнів навченості мультимедійного аранжування: *високого, середнього, низького*.

За результатами констатувальної діагностики рівнів навченості майбутніх учителів музики мультимедійного аранжування виявлено переважання середнього та низького рівнів, що не відповідає сучасним вимогам до фахової підготовки. Це дало підстави для розробки та впровадження спеціальної формувальної методики.

5. Авторська поетапна методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню ґрунтувалась на *принципах*: музично-естетичного спрямування навчання; діалогізації навчання; акмеологічного супроводу студента в його духовному становленні; індивідуального підходу з урахуванням різнорівневої музично-теоретичної підготовки та слухацького досвіду студентів; урахування індивідуальних особливостей у застосуванні колективних форм роботи; відповідності творчих завдань змісту та об'єму навчальної діяльності; творчої самореалізації особистості.

У ході дослідження встановлено, що ефективність методики навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню залежить від реалізації таких педагогічних умов: формування позитивної мотивації до творчої самореалізації; забезпечення спрямованості навчання на розвиток художньо-естетичного смаку студентів та збагачення їхнього музично-слухового досвіду; орієнтація на міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок; організація занять з урахуванням розвитку асоціативного креативного мислення; акцентування самостійності в процесі навчальної та продуктивної практичної діяльності.

Методика навчання майбутніх учителів музики мультимедійному аранжуванню включає три етапи (інформаційний, корекційно-самостійний та результативно-творчий), на яких застосовано методи: словесні; наочні; інтерактивні, дієво-практичні, методи аналітично-мисленнєвої діяльності, оцінки і самооцінки, самоконтролю, стимулювання до творчості. Особливо ефективними виявилися методи проектів, жанрово-стильового перетворення,

вербалізації художньо-образної перспективи у побудові музичного твору. У процесі роботи на кожному етапі відповідно до змісту та обсягу навчальної діяльності було обрано колективні, групові, дистанційні, індивідуальні *форми*.

Результати математичної та статистичної обробки даних формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методики, що виявилась у якісній позитивній динаміці рівневих показників навченості в експериментальній групі. До низького рівня віднесено 25,5% студентів ЕГ (порівняно з КГ – 50,5%), а до високого – 19,0% студентів ЕГ (порівняно з КГ – 7,6%). Доведення достовірності отриманих результатів підтверджує ефективність розробленої методики.

Проведене дослідження не вирішує всіх питань означеної проблеми. Наступні наукові розвідки можуть бути зорієнтовані на виявлення можливості навчання мультимедійного аранжування педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А1

АНКЕТА

Шановний студенте! Просимо прийняти участь у анкетуванні.

1. Чи доводилося Вам акомпанувати «на слух» і за яких обставин?
2. Чи доводилося Вам робити перекладення музичного твору для іншого інструменту, твору для сольного виконання – у багатоголосний: для хору, ансамблю (вокального чи інструментального)?
3. Чи знаєте Ви, що означає «аранжування»? Напишіть, будь ласка, як ви розумієте це поняття.
4. Чи знаєте Ви, що таке інструментовка, оркестровка? Чи відрізняються ці поняття від аранжування?
5. Чи знаєте Ви, як робити аранжування творів? Що для цього потрібно?
6. Яких відомих аранжувальників Ви знаєте?
7. Чи доводилося Вам робити власні аранжування музичних творів? Якщо так, то для якого складу виконавців?
8. Як ви розумієте поняття «мультимедіа»?
9. Чи пробували створити акомпанемент, або аранжувати твір на клавішному синтезаторі? З якою метою?
10. Чи доводилося вам застосовувати комп'ютер для аранжування музичного твору? Які програми Ви застосовували?
11. Чи доводилося Вам застосовувати комп'ютерні програми для роботи зі звуком? Якщо так, то які з них Ви вважаєте корисними?
12. Чи володієте Ви навичками набору нот на комп'ютері? Якщо так, то за допомогою яких програм?
13. Чи вважаєте Ви важливим для виконавця та вчителя музики вміти робити аранжування?
14. Як ви розумієте поняття «творчість» стосовно створення аранжування?

15. Знання яких дисциплін, що Вами вивчалися (вивчаються) в НПУ, допомагають у процесі аранжування?

16. Можливо, якісь дисципліни варто включити до навчального плану підготовки майбутніх учителів музики. Вкажіть, будь ласка, які саме.

17. Чи хотіли б Ви навчитися робити аранжування за допомогою мультимедійних засобів?

18. Чи хотіли б Ви навчитися працювати з комп'ютерними програмами для створення, запису музики, обробки звуку?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток А2

ОПИТУВАННЯ

для студентів

Шановні студенти, дайте будь ласка, відповіді на питання:

1. З якою метою Ви вступали на факультет мистецтв? _____

2. Ким ви бачите себе після закінчення університету? _____

3. Чи хотіли б ви працювати вчителем музики? _____
4. Чи педагогічна практика вплинула на Ваш остаточний вибір? _____
5. Що Вас найбільше здивувало на практиці? _____

6. Що вразило? _____

7. Чи вдалося Вам знайти спільну мову з дітьми під час проведення уроків? _____

8. Чи співпали ваші очікування з враженнями від навчального процесу в ЗЗСО?_____

9. Наскільки Вам вдалося самореалізуватися у ході практики?_____

Додаток А3

ОПИТУВАННЯ

для студентів

Шановні студенти, дайте будь ласка, відповіді на питання:

1. Яким музичним інструментом(тами) Ви володієте?_____
2. На яких музичних інструментах, окрім основного, Ви вмієте грати?_____
3. Яку музичну освіту Ви отримали: ДМШ, музичне училище, інший заклад. Якщо музичне училище – вкажіть, будь ласка, факультет._____
4. Чи є у Вашій сім'ї музиканти?_____
5. Чи мають Ваші батьки музичну освіту? Яку?_____
6. Чи займалися Ви в сім'ї домашнім музикуванням у будь-якій формі?_____
7. Чи сформована, на Вашу думку, у Вас навичка хорового співу або гри в оркестрі?_____
8. Чи вмієте Ви створювати (імпровізувати) підголоски у піснях або інших творах у процесі колективного музикування голосом чи на своєму інструменті? _____

Додаток А4

ОПИТУВАННЯ

для студентів

Шановні студенти, дайте будь ласка, відповіді на питання:

1. Чи потрібне, на Вашу думку, вміння аранжувати музичні твори вчителю музики? Навіщо? _____
2. Чи відчуваєте Ви потребу в навчанні аранжування музичних творів? _____
3. Як Ви розумієте поняття «саморозвиток»? _____

4. Що, на Вашу думку, означає «самовдосконалення»? _____

5. В чому ви вбачаєте можливість самовдосконалення для себе? _____

6. Чи вважаєте Ви за потрібне розвивати свої творчі здібності? _____

7. Що для вас означає поняття «творчі здібності»? _____

8. В чому Ви вбачаєте творчість щодо діяльності вчителя музики? _____

9. До якої творчої діяльності Ви себе готуєте? _____

10. Чи вважаєте Ви, що навченість мультимедійного аранжування є проявом розвитку Ваших творчих здібностей? _____

11. В чому для Вас полягає можливість самовираження? _____

12. Що Ви включаєте у поняття «фахова підготовка майбутнього вчителя музики»? _____

ДОДАТОК Б

ТЕСТ

виявлення знань і умінь з музично-теоретичних дисциплін з метою їхнього застосування у процесі аранжування музичних творів студентів 4курсу (ОС «Бакалавр») спеціальності «Музичне мистецтво»

Шановний студенте!

Просимо оцінити рівень своїх знань та умінь з музично-теоретичних дисциплін, необхідних для створення аранжування музичного твору за 10-ти бальною системою, в якій від 1 до 3 балів – важко дати реальну оцінку особистих знань / умінь; від 4 до 7 – мої знання потребують удосконалення; від 8 до 10 – маю достатні знання / уміння.

Ім'я _____

Перелік знань і умінь з музично-теоретичних дисциплін	Самооцінка
Уміння провести гармонічний аналіз музичного твору	
Знання про склад симфонічного, народного, естрадного, камерного оркестрів	
Знання про основні принципи інструментування музичних творів, специфіку використання інструментів	
Знання про жанрові особливості і формоутворення	
Знання основних стилів	
Знання про особливості та закономірності створення аранжування (перекладення)	
Знання про фактуру та уміння розрізняти фактурний виклад	
Знання щодо можливостей мультимедіа у процесі створення аранжування	

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК В**Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі**

(Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.)

Інструкція. На наведені нижче питання необхідно відповісти «так» або «ні». Якщо ви вагаєтеся з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі як явне «так», так і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і про відповідь «ні». Відповідати на питання слід досить швидко, довго не замислюючись. Відповідь, що першою спала на думку, як правило, і є найбільш точною.

Опитувальник

1. Включаючись в роботу, сподіваюся на успіх.
2. В діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереально важкі.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не відчайдушно.
13. Я не дуже наполегливий при досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі.
15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Ключ до опитувальника:

1 бал отримують відповіді «так» на запитання 1-3, 6, 10-12, 14, 16, 18-20; відповіді «ні» на питання 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів. Якщо випробуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому 8-9 балів ближче до боязні невдачі, а 12-13 балів - ближче до мотивації успіху.

ДОДАТОК Г

Оцінка рівня творчого потенціалу особистості.

(Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.)

Призначення. Методика дозволяє визначити самооцінку особистісних якостей або частоту їх прояву, які і характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості

Інструкція. За 9-бальною шкалою оцініть кожне з 18 тверджень. Обрану оцінку обведіть кружечком.

Питання тесту	Шкала оцінок
1. Як часто розпочаті справи вам вдається довести до логічного завершення?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2. Якщо всіх людей подумки розділити на логіків і евристиків, тобто генераторів ідей, то в якій мірі ви є генератором ідей?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3. В якій мірі ви відносите себе до рішучих людей?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4. В якій мірі ваш кінцевий «продукт», ваш твір найчастіше відрізняється від початкового проекту, задуму?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5. Наскільки ви здатні проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які обіцяли вам щось, виконали обіцяне?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6. Як часто вам доводиться виступати з критичними судженнями в будь-чю адресу?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7. Як часто рішення виникаючих у вас проблем залежить від вашої енергії та наполегливості?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8. Який відсоток людей в вашому колективі найчастіше підтримують вас, ваші ініціативи та пропозиції? (1 бал - приблизно 10%)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

9. Як часто у вас буває оптимістичний і веселий настрій?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10. Якщо всі проблеми, які вам доводилося вирішувати за останній рік, умовно розділити на теоретичні і практичні, то яка серед них питома вага практичних?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
11. Як часто вам доводилося відстоювати свої принципи, переконання?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
12. Якою мірою ваша товариськість, комунікабельність сприяє вирішенню життєво важливих для вас проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
13. Як часто у вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ в колективі вам доводиться брати на себе?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
14. Як часто і в якій мірі ваші ідеї, проекти вдавалося втілити в життя?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
15. Як часто вам вдається проявляти винахідливість і навіть підприємливість, хоч в чомусь випередити своїх суперників по роботі чи навчанні?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
16. Як багато людей серед ваших друзів і близьких, які вважають вас людиною вихованою і інтелігентною?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
17. Як часто вам в житті доводилося робити щось таке, що було сприйнято навіть вашими друзями як несподіванка, як принципово нова справа?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
18. Як часто вам доводилося докорінно реформувати своє життя або знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Обробка та інтерпретація результатів

На основі сумарного числа набраних балів визначте рівень вашого творчого потенціалу.

Сума балів	Рівень творчого потенціалу особистості
18-39	Дуже низький рівень
40-54	Низький
55-69	Нижче середнього
70-84	Трохи вище середнього
85-99	Середній
100-114	Трохи вище середнього
115-129	Вище середнього
130-142	Високий рівень
143-162	Дуже високий рівень

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку
(Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.)

Інструкція. Відповідаючи на питання анкети, поставте, будь ласка, бали, що відповідають вашій думці:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – скоріше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – скоріше не відповідає;

1 – не відповідає.

Опитувальник

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з потрібних мені питань.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я намагаюся бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно поставився б до просування по службі.

Обробка та інтерпретація результатів.

Підрахуйте загальну суму балів. Якщо у вас набралось 55 і більше балів, значить, ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня сформована система саморозвитку; результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що досліджуваний перебуває в стадії зупиненого саморозвитку.

ОБРОБКИ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ

Додаток Е1

ОЙ, У ГАЮ ПРИ ДУНАЮ

Українська народна пісня

Обробка Костянтина Чечені (1959 р. н.), Україна

Moderato ♩ = 88

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of five staves of music. The first staff begins with a tempo marking of 'Moderato' and a metronome marking of '♩ = 88'. The music features a mix of eighth and quarter notes, often beamed together. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above notes. Dynamic markings include *p*, *mp*, and *mf*. There are several first and second endings marked with 'I' and 'II'. The second ending of the first staff includes a trill. The third staff contains a section with circled numbers 1, 2, 3, and 4, possibly indicating fingerings or specific notes. The fourth staff has a section marked 'IV' with a dashed line. The fifth staff is divided into two parts: the first part is marked '1' and the second part is marked '2' and includes the tempo marking 'rit. molto'. The score concludes with a final cadence.

ОЙ, ЧИЙ ТО КІНЬ СТОЇТЬ

Українська народна пісня

Обробка Володимира Степанова

Dolce espressivo

mp

13 *con moto* *mf*

26 *mp* ④

37 *a tempo* *mp* ② ③

46 *rit* *p* ⑤ ⑧

Додаток ЕЗ

Нічко цікавая

сл. О. Романової

обробка А. Степанова

Moderato

Voice

Pno

simile

9
Ніч-ко ці - ка - ва - я, ніч-ко лу - ка - ва - я, на-що лю - дей ча - ру - вать? Кві та - ми

18
ві - я - ла зо - ря - ми сі - я - ла, як ті - і зо - рі ді - стать. Їх не спій

26
ма - є - мо, ніч - ку спи - та - є - мо, що во - на лю - дям да - ла.

33

Мрі-є - ю но-во-ю піс-ні чу-до-во-ї на-че о-тру-ту вли-ла.

41

Ні, не о-тру-то-ю м'я-то-ю ру-то-ю ві-я-ла ніч-ка ввік

47

но... Спать не хо-ті-ло-ся, сер-цю при-сни-ло-ся

59

сер-цю при-сни-ло-ся все, що ми-ну-ло дав-но.

ДОДАТОК Ж

Фрагменти пісень, пропонованих для жанрово-стильових змін

НА ДОЛИНІ ТУМАН

Вірші Василя Діденка

Музика Бориса Буєвського

Рухливо

На до_ ли_ ні ту_ ман,
 на до_ ли_ ні ту_ ман у_ пав,
 мак чер_ во_ ний в ро_ сі,
 мак чер_ во_ ний в ро_ сі ску_ пав.

У ритмі танго:

Голос $\text{♩} = 115$ Dm
 На до-ли-ні ту-ман,
 Бандурка
 Gm
 на до-ли-ні ту-ман у-пав, мак чер-во-ний в ро-
 III
 Gm A
 сі, мак чер-во-ний в ро-сі ску-пав.
 II
 A^7 Dm
 Мак чер-во-ний в ро-сі ску-пав.

ДОДАТОК 3

Зразок жанрово-стильового перетворення музичного твору

I варіант – обробка у стилі середньовічної балади:

«Хиталочка-гойдалочка»

сл. Т. Коломієць

муз. А. Мігай

Alto Flute

Guitar

8

13

The image shows a musical score for two instruments: Alto Flute and Guitar. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. It consists of three systems of staves. The first system (measures 1-7) shows the Alto Flute playing a melody of eighth and quarter notes, while the Guitar provides a rhythmic accompaniment of chords. The second system (measures 8-12) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 13-14) concludes the piece with a final chord and a double bar line. The Alto Flute part is written on a treble clef staff, and the Guitar part is written on a bass clef staff.

II варіант – у джазовій обробці:

«Хиталочка-гойдалочка»

сл. Т. Коломієць

муз. А. Мігай

Sousaphone

Piano

8

13

Ped. *

Detailed description of the musical score: The score is written for Sousaphone and Piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8. The piece is divided into three systems. The first system contains measures 1 through 6. The second system, starting at measure 8, contains measures 8 through 12. The third system, starting at measure 13, contains measures 13 through 16. The piano part features complex chordal textures, including some double-sharped chords (C# and F#) in the right hand. The piece concludes with a fermata over the final chord and a 'Ped.' marking with an asterisk.

III вариант – марш:

«Хиталочка-гойдалочка»

сл. Т. Коломієць

муз. А. Мігай

(марш)

Trumpet in C

Piano

5

Словник термінів до спецкурсу

Акомпанемент	(фр. <i>accompagnement</i> – супровід) – музичний супровід основної партії (мелодії) вокального чи інструментального твору. Виконується на фортепіано, акордеоні, гітарі та інших інструментах, а також інструментальним, вокальним ансамблем, хором, оркестром.
Ансамбль	(фр. <i>ensemble</i> – спільно, разом) – 1. Група виконавців, які виступають спільно. Існують вокальні, інструментальні, вокально-інструментальні, струнні, фортепіанні, духові, об'єднані ансамблі. 2. Спільне виконання музичного твору кількома виконавцями. 3. Узгодженість, стройність виконання в музиці, хореографії тощо. 4. Музичний твір, написаний для виконання кількома виконавцями (дует, тріо, квартет тощо). 5. Великий виконавський колектив (Ансамбль пісні і танцю тощо).
Аранжування	(фр. <i>arrange</i> – упорядковувати) – 1. Перекладання музичного твору для іншого складу виконавців. 2. Обробка мелодії для виконання на музичному інструменті або для голосу з супроводом. 3. Полегшений виклад музичного твору для виконання на тому ж інструменті. 4. В джазовій музиці – пов'язані з імпровізаційним стилем музикування, гармонічні, фактурні зміни, які музиканти вносять в твір під час виконання. 5. В популярній музиці – створення інструментального супроводу до мелодії пісні для різного складу виконавців.
Балада	(фр. <i>ballade</i> , від прованс. <i>ballar</i> – танцювати) – жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історико-героїчного або соціально-побутового характеру з драматичним сюжетом. Первісно – танцювально-хорова пісня середньовічної поезії Західної Європи з чіткою строфічною організацією.

Варіація	(лат. <i>variatio</i> – зміна, різноманітність) – 1. Музичний твір, що складається із завершеної за формою теми й подальшого ряду її видозмінених повторів: мелодичних, ладових, ритмічних, гармонічних). 2. Видозмінювання музичної теми, мелодії або її супроводу. 3. В класичному балеті – невеликий сольний, технічно складний (віртуозний) танець в швидкому темпі.
Гармонізація	виявлення тонально-функціональної сутності мелодії та її супровід відповідними акордами. В умовах різноманітності сучасної гармонії можливі суттєві відмінності варіантів гармонізації однієї мелодії. 2. Створення супроводу до мелодії (багатоголосного або акордового).
Еквалайзер	(англ. <i>Equalizer, EQ</i>) – пристрій, що поєднує в собі декілька фільтрів, призначених для корекції спектральних властивостей (тембру) акустичного сигналу. Початково еквалайзер виконував функції пристрою, що компенсує нерівномірність тієї чи іншої ділянки тракту підсилення і перетворення звукового сигналу. Звідси і назва (дослівно з англійської – «вирівнювач»). Розрізняють два типи еквалайзерів: графічний та параметричний.
Імпровізація	(від лат. <i>improvisus</i> – непередбачений) 1. Створення музики без попередньої підготовки, експромт. Імпровізації належить вагоме місце в народній музичній творчості, де інструменталісти та співаки розвивають наспіви під час виконання. І. також була поширена в концертній практиці XVIII ст. у вигляді сольних каденцій, фантазій, хоральних обробок тощо. 2. Обов'язковий компонент мистецтва джазу, коли музика створюється безпосередньо в процесі виконання. Імпровізація близька до варіаційної та спирається на мелодичний матеріал, а в сучасному джазі – на акордову структуру. 3. Музичний твір, написаний у довільній формі.

Інтерпретація	(лат. <i>interpretatio</i> – тлумачення) – художньо – звукова реалізація музичного тексту в процесі виконання, яка залежить від задуму автора та його індивідуальних особливостей, принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець.
Інтерфейс	(від англ. <i>interface</i> – поверхня розділу, перегородка) – сукупність засобів, методів і правил взаємодії (управління, контролю і т. д.) між елементами системи. Цей термін використовують у багатьох галузях науки й техніки. Його значення належить до будь-якої сполуки взаємочинних сутностей (як природничих, так і апаратних, і людино-машинних). Під інтерфейсом розуміють не тільки пристрої, але й правила (протокол) взаємодії цих пристроїв.
MIDI	(англ. – <i>Musical Instrument Digital Interface</i> , цифровий інтерфейс музичних інструментів) – стандарт передачі інформації між електронними музичними інструментами, розроблений 1983 року, що уможливило комунікацію електромузичних інструментів, комп'ютера та іншого MIDI-сумісного обладнання, здійснювати з одного інструменту управління іншими. MIDI не передає звукової інформації – натомість MIDI працює з «повідомленнями», такими як висота та динаміка взятої на інструменті ноти, контрольні сигнали для таких параметрів як гучність, панорама, сигнали відліку часу для синхронізації темпу тощо. Як електронний протокол, MIDI відзначається надзвичайно широким поширенням.
Мікшер	(мікшерний пульт, або «мікшерна консоль», від англ. « <i>Mixing console</i> », від лат. <i>Mixus</i> – мішаний) – електронний музично-акустичний пристрій, який має широкі сервісні

	<p>можливості – еквалайзер, різноканальний підсилювач, канали ефектів, реверберацію, затримку, монітор, панораму, повернення, вставляння тощо – і дозволяє музиканту поєднувати (мікшувати) різноманітні акустичні властивості звуку музичних інструментів у найширші комбінації. Мікшерний пульт використовують при звукозаписі, у відтворенні сигналу кількох джерел.</p>
Обробка	<p>видозмінювання музичного твору шляхом гармонізації, аранжування або транскрипції. Найширше застосування має обробка щодо народних мелодій, хоча термін «обробка» використовується і стосовно класичних творів, змінюваних, зокрема, в сучасному естрадному стилі.</p>
Остинато	<p>(італ. <i>Ostinato</i> від лат. <i>Obstinatus</i> – впертий) – багаторазове повторення мелодійної, ритмічної фігури, гармонійного звороту, звуку.</p>
Педаль	<p>(від лат. <i>pedalis</i> – ножний) – 1. Важіль для ніг, який застосовується з метою досягнення спеціальних ефектів у клавесині, органі, фортепіано, вібрафоні, електроінструментах і т. ін.), керування міхами (фісгармонія), настроювання і перестроювання (арфа, литаври), гри на інструменті (басовий баян, тарілки, ударний пристрій, великий барабан) тощо. 2. У фортепіано – ножний важіль для керування механізмом, що заглушує чи продовжує звучання струн (права педаль), зменшує силу звуку (ліва педаль) або продовжує звучання як сурдина (середня педаль). 3. Витримані звуки, співзвуччя або акорди, на фоні яких відбувається рух інших голосів багатоголосного твору під час зміни гармонії.</p>

Парафраз	переказ яких-небудь думок, змісту якогось твору. 2. Інструментальна п'єса віртуозного характеру на народну мелодію або на тему (теми), запозичену з іншого музичного твору (близька до фантазії).
Партитура	(у музиці) – система роздільного запису на кількох нотоносцях, розташованих колонкою і поділених спільними тактовими рисками, всіх голосів багатоголосного твору для виконання ансамблем, оркестром або хором.
Перекладення	пристосування музичного твору, написаного для певного інструмента (голосу, співака чи ансамблю), для виконання його в іншому складі інструментів (голосів). Наприклад, <i>Пасакалія</i> В. Косенка для фортепіано в перекладенні для баяна тощо.
Ритм-група	ритмічна група, ритм-секція (англ. Rhythm section) — група у складі оркестрів та ансамблів, функція якої полягає у виконанні базової ритмічної фактури музичного твору. Зазвичай складається з набору барабанів, бонгів, тамів, тарілок, перкусії і басу (бас-гітари, рідко двох бас-гітар, або етнічного басового інструменту). Часто функції ритму виконують ритм-гітари, клавішні і синтезатори або будь-які інструменти аж до людського голосу, але вони прямо не відносяться до ритм-групи.
Синтеза́тор	електронний пристрій, який синтезує звук за допомогою одного чи кількох електричних генераторів коливань. Необхідне звучання досягається регулюванням властивостей електричного сигналу (в аналогових синтезаторах), або параметрів центрального процесора (у цифрових синтезаторах). Остаточні електричні коливання перетворюються у звук через гучномовці (або, при потребі, навушники). Синтезаторами називають як окремі пристрої, що є основою електронних музичних

	інструментів, так і властиво електронні музичні інструменти. Синтезатор, виконаний у вигляді корпусу із клавіатурою, називається клавішним синтезатором. Синтезатор, виконаний у вигляді корпусу без клавіатури, називається звуковим модулем і управляється від зовнішніх MIDI-пристроїв (MIDI-клавіатури, секвенсера, або іншого синтезатора). Клавішний синтезатор, облаштований вбудованим секвенсером, називають робочою станцією.
Транскрипція	від лат. transcriptio – переписування), які, як відомо, є довільною обробкою музичного твору у віртуозному стилі
Ударна установка	(англ. drum set або drum kit) – набір інструментів, спеціальним чином встановлених для гри «барабанника» в неакадемічній сучасній музиці. До ударної установки входять тарілки креш, райд, хай-хети, навісні та підлоговий том-томи, малий барабан та бас-барабан, а також, іноді, інші ударні інструменти.
Фактура	(лат. factura – виготовлення, обробка, побудова) – 1. Сукупність засобів музичної виразності, конкретне оформлення музичної тканини (мелодія, гармонія, супровід, акорди, голоси, поліфонія, тембр, регістри, голосоведення, фігурація, протискладення тощо). Основні типи фактури: гомофонічна, акордово-гармонічна, поліфонічна. За способом виконання розрізняють вокальну, інструментальну, хорову, органну, оркестрову тощо.
Фантазія	(від гр. Phantasia – уявлення) – 1. Здібність до творчого уявлення. 2. Мрія; вигадка; щось неправдоподібне. 3. Музичний твір (інструментальний або вокальний) вільної форми, виконуваний переважно експромтом, імпровізація. 4. Причуда, каприз.

Фігурація	(від лат. <i>figuro</i> – утворюю, формую, зображаю) – ускладнення музичної фактури шляхом введення мелодичних чи ритмічних елементів. Розрізняють види: гармонічна – рух звуків за тонами акорду; ритмічна – повторення звуку або акорду у певній ритмічній послідовності; мелодична – рух голосів, які спираються на гармонію, але відступають від акордових звуків, утворюючи самостійну мелодичну лінію. Прийоми: затримання, прохідний звук, допоміжний звук, предйом, камбіата. Звуки мелодичної фігурації мають меншу за акорди тривалість. Фігурація виступає специфічним методом розвитку варіаційних форм.
Флажолет	(фр. <i>flageolet</i> – флейточка, свиріль) – 1. Старовинний музичний духовий інструмент на зразок флейти. 2. М'який звук свистячого тембру, що його одержують на струнних музичних інструментах легким доторканням пальця до певних точок струни. Позначається нотою, де слід притиснути струну, з маленьким нуликом вгорі або нотою з ромбом.
Форма	1. Обриси, контури, зовнішні межі предмета, що визначають його зовнішній вигляд. 2. Пристрій, шаблон, за допомогою якого чому-небудь надають певних обрисів, якогось вигляду. 3. Тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов'язаний з його сутністю, змістом. 4. (філос.) Спосіб існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішній вираз. Єдність форми і змісту. 5. Певна система художніх засобів як спосіб вираження змісту творів літератури й мистецтва. Сукупність прийомів, елементів техніки виконання, які використовуються при створенні мистецького твору. Вид побудови, організації літературного, музичного твору. Вид, жанр, різновид творів літератури й мистецтва. Великі форми – види творів мистецтва, для яких характерні великий обсяг, монументальність, складність композиції.

Додаток К

Статистичні дані в КГ наприкінці третього етапу формувального експерименту

Додаток К1

Таблиця 1

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь мотиваційної спрямованості до навчання мультимедійного аранжування як виявлення педагогічного самовдосконалення (КГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність потреби включатись у навчання мультимедійного аранжування	9	14,5	30	48,4	23	37,1
прагнення до подальшого розвитку власних творчих здібностей, навичок та умінь мультимедійного аранжування	5	8,1	36	58,0	21	33,9
бажання розширювати власний слухацький досвід	4	6,5	36	58,0	22	35,5
Середній показник		9,7		54,8		35,5

Додаток К2

Таблиця 2

Результати формувального експерименту за критерієм *ступінь сформованості інтегрованих музично-теоретичних знань, здатності до самостійного пошуку інформації* (КГ)

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
наявність знань щодо створення аранжування із застосуванням засобів мультимедіа	4	6,5	25	40,3	33	53,2
наявність слухової чутливості до стильових особливостей музичних аранжувань, образного змісту та стійких музичних формул (лексем)	5	8,1	26	41,9	31	50
здатність до всебічного аналізу музичних творів на основі інтегрованих музично-теоретичних знань	3	4,8	29	46,8	30	48,4
уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел та працювати з нею (сформованість інформаційної компетентності)	4	6,5	28	45,1	30	48,4
Середній показник		6,5		43,5		50,0

Додаток К3

Таблиця 3

Результати формувального експерименту за критерієм *міра здатності до практично-творчого застосування набутих навичок, знань та умінь у сфері мультимедійного аранжування (КГ)*

Показники критерію	Рівні					
	високий		Середній		низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Здатність пропонувати і втілювати оригінальні ідеї щодо художньо-звукового уявлення готового продукту	1	1,6	20	32,3	41	66,1
здатність до планування, контролю, критичної оцінки своєї діяльності та постановки нових завдань	4	6,5	14	22,5	44	71,0
уміння використовувати засоби мультимедіа для створення аранжування	7	11,3	17	27,4	38	61,3
Середній показник	4	6,5	17	27,4	41	66,1

Додаток К4

Таблиця 4

Результати формувального експерименту за усіма компонентами (КГ).

Компоненти	Рівні					
	Низький %		Середній %		Високий %	
Мотиваційно-емоційний	22	35,5	34	54,8	6	9,7
Інформаційно-пізнавальний	31	50,0	27	43,5	4	6,5
Креативно-діяльнісний	41	66,1	17	27,4	4	6,5
Середнє значення		50,5		41,9		7,6

Таблиця 5

Статистичні дані проміжного зрізу в ЕГ

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
Мотиваційно-емоційний	10	16,7	44	73,3	6	10,0
Інформаційно-пізнавальний	17	28,3	27	45,0	16	26,7
Креативно-діяльнісний	30	50,0	28	46,7	2	3,3
Середнє значення		31,7		55,0		13,3

«ОСНОВИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО АРАНЖУВАННЯ»

Програма спецкурсу

І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У сучасних умовах реформування освіти зростає роль учителя мистецьких дисциплін, готового до впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, здатного до саморозвитку і самовдосконалення. У фаховій підготовці такого вчителя значну роль відіграє формування мультимедійної компетентності, що пов'язано з процесами постійного удосконалення електронно-цифрових технологій, утвердженням компетентнісного підходу в системі освіти.

Розв'язання низки завдань фахової підготовки бакалаврів, зокрема, опанування системою знань мультимедійного аранжування (в тому числі основні прийоми мультимедійної інструментовки), висуває проблему навчання мультимедійного аранжування майбутніх учителів музики, на вирішення якої спрямовано спецкурс «Основи мультимедійного аранжування». Спецкурс спрямовано на усунення прогалини щодо набуття знань з інструментознавства та інструментовки, базується на інтеграції та узагальненні знань студентів з музично-теоретичних дисциплін, є доповненням дисциплін «Музична інформатика», «Методика музичної освіти».

Метою спецкурсу «Основи мультимедійного аранжування» є навчання мультимедійного аранжування студентів, що сприяє їхній всебічній фаховій підготовці до подальшої самостійної музично-педагогічної діяльності.

Завдання спецкурсу визначаються відповідно до мети і становлять:

- засвоєння студентами засобів і прийомів мультимедійного аранжування;
- розширення музично-слухового досвіду;
- удосконалення музично-естетичного смаку;

- розиток загально-мистецької обізнаності;
- розвиток музично-креативного мислення.

Спецкурс побудований з урахуванням новітніх вітчизняних та зарубіжних наукових досягнень, у ньому акцентується технічне та програмне забезпечення процесу аранжування.

Спецкурс спрямовано на формування знань:

- видів аранжування;
- видів програмного забезпечення;
- основ роботи у програмі-нотаторі;
- традиційних танцювальних та латиноамериканських естрадних ритмів;
- основних груп інструментів;
- принципів ансамблевого письма;
- створення інструментального супроводу до мелодії пісні для різного складу виконавців;
- принципів перекладання музичного твору для іншого складу виконавців.

Вивчення спецкурсу передбачає формування умінь:

- створювати партитуру для ритм-секції у будь-якому з традиційних естрадних ритмів;
- створювати гармонізацію мелодії та інструментальний супровід з урахуванням основних принципів інструментовки для будь-якого складу ансамблю;
- робити перекладення з фортепіанної фактури у оркестрову;
- застосовувати засоби мультимедіа у процесі аранжування музичних творів.

Спецкурсом передбачено лекційні (12 годин), семінарські (4 години), практичні (6 годин) заняття, 6 годин індивідуальної роботи, 24 години самостійної роботи, 2 години підсумкового модульного контролю, що разом становить 54 години.

II. ПРИМІРНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назви теоретичних розділів	Кількість годин							
		Разом	Аудиторних	Лекцій	Семинарських	Практичних	Індивідуальна робота	Самостійна	Підсумковий контроль
Змістовий модуль І. РИТМ СЕКЦІЯ В ОРКЕСТРІ. ТРАДИЦІЙНІ ЕСТРАДНІ РИТМИ. ГРУПИ ІНСТРУМЕНТІВ. ПРИНЦИПИ АНСАМБЛЕВОГО ПИСЬМА. ВИКЛАД МЕЛОДІЇ									
1	Вступ. Задачі аранжувальника. Знайомство з мультимедійним програмним забезпеченням.		1	1	0	0	1	2	
2	Програма Sibelius.		5	2		2	1	5	
3	Інструментознавство та інструментовка. Типи оркестрів. Партитура.		5	2	2		1	5	
4	Ритм секція в оркестрі. Традиційні танцювальні та латиноамериканські естрадні ритми.		5	2		2	1	4	
5	Групи духових та струнних інструментів, вокал. Принципи ансамблевого письма. Поєднання груп інструментів		5	2		2	1	4	
6	Виклад мелодії. Принципи супроводу. Гармонізація. Переробка фортепіанної фактури в оркестрову. Обробки та перекладення.		6	3	2		1	4	
Разом		54	30	12	4	6	6	24	2

III. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

Тема 1. Зміст поняття «мультимедійне аранжування». Завдання аранжувальника.

Предмет і завдання курсу «Основи мультимедійного аранжування». Поняття «мультимедія», «аранжування». Завдання аранжувальника. Значення знань предметів музично-теоретичного циклу (гармонії та музичних форм, знання різних напрямків та стилів тощо). Засоби мультимедія та їх можливості у процесі аранжування. Знайомство з музичним програмним забезпеченням. Аудіоредактори. Секвенсери. Нотатори. Автоаранжувальники.

Тема 2. Програма Sibelius.

Функціональні можливості програми. Ознайомлення з інтерфейсом. Основи роботи. Створення партитур у програмі.

Тема 3. Інструментознавство та інструментовка. Типи оркестрів. Партитура.

Типи оркестрів. Симфонічний оркестр. Оркестр народних інструментів. Великий джазовий оркестр та його види. Естрадно-симфонічний оркестр. Розподілення фактури серед груп інструментів. Ансамблі типу «диксиленд». Сучасна естрадно-джазова музика, її ритмічні формули.

Тема 4. Ритм секція в оркестрі. Традиційні танцювальні та латиноамериканські естрадні ритми.

Ударні в оркестрі. Позначення ударних інструментів у партитурі. Принципи запису партії ударних. Запис ударних інструментів у ритмі вальсу, маршу, свінгу, танго.

Бас в оркестрі. Способи заповнення басової лінії. Гітара в оркестрі. Принципи створення та запису партії гітари. Фортепіано в оркестрі.

Види танцювальних та латиноамериканських естрадних ритмів. Особливості та ритмічні формули ритмів. Фокстрот. Повільний фокстрот. Бугі-вугі. Рок-н-рол. Танго. Танго-хабанера. Повільний рок. Твіст. Румба. Бегін. Самба. Мамба. Ча-ча-ча. Боса-нова. Шейк. Шумові інструменти що беруть участь у латиноамериканських ритмах.

Тема 5. Група духових інструментів в оркестрі. Струнні та вокал в оркестрі. Принципи ансамблевого письма. Поєднання груп інструментів.

Група саксофонів. Саксофон сопрано, саксофон альт, саксофон тенор, саксофон баритон. Фактурний виклад групи саксофонів. Група труб. Фактурний виклад групи труб. Група тромбонів. Група дерев'яних духових інструментів – велика флейта, альтова флейта, гобой, англійський ріжок, кларнет, фагот. Ансамбль дерев'яних духових інструментів. Група струнних інструментів – скрипка, альт, віолончель. Штрихи та флажолети в групі струнних. Вокал. Діапазон вокальних голосів.

Ідентичності. Октавне подвоєння, правила переходу духових у октавній подвоєння. Поєднання груп інструментів. Мелодичний рух у духових. Рух мелодії назустріч та протилежний рух. Широке та тісне голосоведіння. Принципи ансамблевого письма. Баланс змішаних духових інструментів. Сурдини в мідній групі.

Тема 6. Виклад мелодії. Принципи супроводу. Гармонізація. Переробка фортепіанної фактури в оркестрову. Створення обробок та перекладень.

Основні прийоми викладу мелодії. Головні принципи супроводу. Лінія контрапункту. Супровід мелодії в стилі свінгу. Гармонізація мелодії. Поліфонія. Мелодичний аналіз. Виклад вокальної мелодії. Гармонізація затриманого розв'язання. Переробка фортепіанної фактури в оркестрову. Види акомпанементу. Обробки музичних творів. Перекладення музичних творів.

IV. ТЕМАТИКА СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЬ. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Семінарські заняття

Семінарське заняття 1 (Теми 1-3, 2 год.).

Зміст поняття «мультимедійне аранжування». Основні етапи мультимедійного аранжування. Типи музичного програмного забезпечення. Класифікація оркестрів. Ритмічні формули сучасної естрадно-джазової музики.

Семінарське заняття 2 (Теми 4-6, 2 год.).

Значення ритм секції в оркестрі. Групи інструментів у оркестрі, принципи їхнього поєднання. Особливості гармонізації мелодії та ансамблевого письма. Принципи створення обробок та перекладень.

Практичні заняття.

Практичне заняття 1 (Тема 2, 2 год.).

Відкрити програму Sibelius. Створити партитуру, додати музичні інструменти, вказати тональність. Набрати два нотні приклади для запропонованих інструментів. Прослухати набрані музичні приклади. Зберегти партитуру. Перевести її у MIDI та графічний формати.

Практичне заняття 2 (Тема 4, 2 год.).

Набрати у програмі Sibelius музичний період (8 тактів) для інструментів, що входять до складу ритм-секції в запропонованому танцювальному чи естрадному ритмі. Набрати партію ударних.

Практичне заняття 3 (Тема 5, 2 год.).

Створити у програмі Sibelius партитуру для повного складу інструментів одного з типів оркестрів. Аранжувати для обраного складу нескладну мелодію.

Завдання для самостійної роботи.

Тема 1. Підготовка повідомлень про існуючому музичному програмному забезпеченню.

Тема 2. Виконання в програмі Sibelius завдань з набору нотного тексту та гармонізації мелодії для 2-3 інструментів.

Тема 3. Підготовка порівняльної таблиці складу інструментів різних типів оркестрів.

Тема 4. Набір у програмі Sibelius музичного періоду для складу інструментів ритм-секції у заданому ритмі.

Тема 5. Доповнення створеного раніше періоду для ритм-секції партіями інших груп інструментів, створення партитури для повного оркестрового складу.

Тема 6. Створення у програмі Sibelius обробки чи перекладення запропонованої мелодії чи пісні.

V. ЗАГАЛЬНА БІБЛІОГРАФІЯ ДО СПЕЦКУРСУ

Основна

1. Агафонников Н. Симфоническая партитура. – 2-е издание, переработанное и дополненное / Н. Агафонников. – Ленинград: Музыка, 1981. – 1996 с.
2. Бровко В. Азбука аранжировки / В. Бровко. – СПб.: Композитор, 2004. – 84 с.
3. Гаранян Г. Аранжировка для эстрадных инструментальных и вокально-инструментальных ансамблей / Г. Гаранян. – М.: Музыка, 1986. – 224 с.
4. Зряковский Н. Общий курс инструментоведения. / Н. Зряковский – М.: Музыка, 1976 – 480 с.
5. Козлин В. И. Секреты создания музыкальных произведений в нотаторе Sibelius 6 / В. И. Козлин – М.: ДМК Пресс, 2015. – 352 с.
6. Назайкинский Е. Стиль и жанр в музыке, учеб. пособие для студентов высших уч. заведений / Е. Назайкинский. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
7. Олеников К. Аранжировка. / К. Олеников – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 112 с.
8. Пистон У. Оркестровка. Учебное пособие. / Пер. с англ. К. Иванова. – М.: Советский композитор, 1990. – 464 с.
9. Римский-Корсаков Н. А. Основы оркестровки /Н. А. Римский-Корсаков. Полн. собр. соч. Лит. произв. И переписка, т. 3. – М., 1959.
10. Чулаки М. Инструменты симфонического оркестра. Издание третье. / М. Чулаки – М.: МУЗЫКА, 1972. – 176 с.
11. Чулаки М. Инструменты симфонического оркестра. Учебник по инструментоведению. / М. Чулаки – Санкт-Петербург: Композитор, 2004. – 44 с.

12. Daniel Spreadbury and Ben & Jonathan Finn. Sibelius 6 Reference. March 2010. – 745 s. <http://resources.avid.com/SupportFiles/Sibelius/6/reference.pdf>

Додаткова

1. Банщиков Г. Законы функциональной инструментовки. / Г. Банщиков – СПб.: Композитор, 1999. – 240 с.
2. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке: В 2-х томах. / Г. Берлиоз – М., 1972. – 840 с.
3. Благодатов Г. И. История симфонического оркестра. / Г. И. Благодатов – Л.: Музыка, 1969. – 312 с.
4. Браславский Д. А. Аранжировка для эстрадных ансамблей и оркестров [учебное пособие для музыкальных вузов] / Д. А. Браславский. – Издание второе, переработанное и дополненное. – Москва : Музыка, 1974. – 391, [1] с.: ил.
5. Веприк А. Трактовка инструментов оркестра. А. Веприк – М.: Музгиз, 1961. – 304 с.
6. Денисов Э. Ударные инструменты в современном оркестре. Монография. / Э. Денисов – М.: Советский композитор, 1982. – 256 с.
7. Клебанов Д. Л. Искусство инструментовки. / Д. Л. Клебанов – К.: Музична Україна, 1972. – 219 с. : ил., ноты.
8. Карс А. История оркестровки. А. Карс – М.: Музыка, 1989. – 304 с.
9. Рогаль-Левицкий Д. Р. Современный оркестр. / Д. Р. Рогаль-Левицкий – М.: Государственное музыкальное издательство, 1953. – 481 с.
10. Сільвестров В. Дочекатися музики. Лекції-бесіди. За матеріалами зустрічей, організованих Сергієм Пилютіковим. / В. Сільвестров – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 376 с.

VI. СИСТЕМА ПОТОЧНОГО І ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

Навчальні досягнення бакалаврів із дисципліни «Основи мультимедійного аранжування» оцінюються за модульно-рейтинговою

системою, в основу якої покладено принцип коопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок.

Систему рейтингових балів для різних видів контролю та порядок їх переведення у національну (4-бальну) та європейську (ECTS) шкалу подано у таблицях.

Розрахунок рейтингових балів за видами поточного (модульного) контролю

п/п	Вид діяльності	Кількість рейтингових балів
1.	Лекційні заняття	6
2.	Семінарські заняття	55
3.	Тестовий контроль	50
4.	Модульні контрольні роботи (1)	25
5.	Самостійна робота	60
	Всього без підсумкового контролю	211
	Всього без підсумкового контролю з урахуванням коефіцієнта	100
	Підсумковий рейтинговий бал	100

Коефіцієнт – 2,1

У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів застосовуються такі методи:

- **Методи усного контролю:** індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда.
- **Методи письмового контролю:** модульне письмове тестування; повідомлення, доповідь, реферат, творче завдання.
- **Комп'ютерного контролю:** тестові програми.

➤ **Методи самоконтролю:** уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз.

Загальні критерії оцінювання успішності студентів, які отримали за 4-бальною шкалою оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», подано у таблиці.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень магістрантів

Оцінка	Критерії оцінювання
« відмінно »	ставиться за повні та міцні знання матеріалу в заданому обсязі, вміння вільно виконувати завдання для самостійної роботи, передбачені навчальною програмою; за знання основної та додаткової літератури; за вияв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та умінь.
« добре »	ставиться за вияв студентом повних, систематичних знань із дисципліни, успішне виконання завдань для самостійної роботи, засвоєння основної та додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення та оновлення знань. Але у відповіді студента наявні незначні помилки; він не завжди виявляє творчий підхід до виконання навчальних завдань
« задовільно »	ставиться за вияв знання основного навчального матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; виконання завдань для самостійної роботи у обсязі, не меншому 50% і відповідає основним вимогам до їх повноти та якості виконання.
« незадовільно »	виставляється студентові, відповідь якого під час відтворення основного програмового матеріалу поверхова, фрагментарна, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення, нерозумінням основних принципів, правил, суті предмету

Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік

Шкала оцінювання : національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82 – 89	B	добре	
74 – 81	C		
64 – 73	D	задовільно	
60 – 63	E		
35 – 59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Модуль включає бали за поточну роботу студента на семінарських заняттях, виконання самостійної роботи, індивідуальну роботу, модульну контрольну роботу.

Виконання модульних контрольних робіт здійснюється в режимі комп'ютерної діагностики або з використанням роздрукованих завдань.

Реферативні дослідження, які виконує студент за визначеною тематикою, обговорюються та захищаються під час індивідуальних занять.

Модульний контроль знань бакалаврів здійснюється після завершення вивчення навчального матеріалу модуля.