

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 37.091.33:780.643.2:374-057.87(043.3)

**Ян Яньчі**

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРИ НА САКСОФОНІ  
УЧНІВ-ПОЧАТКІВЦІВ  
У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ**

13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник :  
Савченко Регіна Анатоліївна,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Ян Янчї.** **Методика навчання гри на саксофонї учнів-початківців у закладах позашкільної спеціалізованої освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Аналіз структури та змісту освітнього процесу на відділеннях духових інструментів закладів початкової мистецької освіти з позицій сучасних методологічних підходів (компетентнісного, кооперовано-діяльнісного) та концепції ранньої адаптації, дозволив сформулювати нове бачення актуальних проблем навчання гри на саксофонї і можливостей їх вирішення, оновити теоретико-методологічний фундамент для розробки методики навчання гри на саксофонї.

Представлено науково - педагогічне обґрунтування доцільності колективного навчання гри на духових музичних інструментах на початковому етапі в формі ансамблю з різними варіантами інструментального складу, що відтворює природні умови виконавства на саксофонї.

Сформульовано і запропоновано для введення в понятійно-термінологічний апарат музичної педагогіки поняття «рання адаптація» стосовно навчання гри на саксофонї, трактування якого адаптовано з урахуванням сучасних проблем виконавства на духових інструментах і можливостей вдосконалення методики навчання гри на саксофонї учнів-початківців.

Обґрунтовано структуру музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації, що складається з трьох компонентів: потребово-пізнавального, операційно-технологічного, регулятивно-оцінного.

Пріоритетними підходами до розв'язання визначеної проблеми

встановлено компетентнісний та кооперовано-діяльнісний. Реалізація цих підходів передбачає дотримання наступних принципів навчання: зацікавленості; співробітництва; поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання; єдності художнього і технічного розвитку; розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи.

Передбачено виконання наступних умов: позитивної емоційної атмосфери навчального процесу; занурення в спеціальність, обрану сферу музичного виконавства; розробка актуальних і адекватних вимог до учнів; гуманістична ідейна основа освітнього процесу; розробка індивідуальних програм мотивації учнів.

Розроблено модель музичного навчання учнів-саксофоністів до музично - виконавської діяльності; узгоджену за основними елементами, що визначають вектор, цілі, теоретико-методичний та організаційно-комунікативний зміст освітнього процесу, оновлює і розширює науково-методичне поле педагогіки гри на саксофоні.

Розглядаючи початкову музичну підготовку учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації через взаємодію потребово-пізнавального, операційно-технологічного, регулятивно - оцінного компонентів, виділено критерії сформованості досліджуваного феномена: міру особистісної потреби учнів у музично-ансамблевої діяльності; міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування ансамблево-виконавських умінь; ступінь розвитку емоційної та вольової сфер, можливість оцінювати власні емоційні враження.

Розроблено та апробовано поетапну методику навчання гри на саксофоні учнів - початківців, що складається з трьох етапів: аналітико - підготовчого, змістовно-рефлексивного та виконавсько-творчого, комплексна реалізація яких забезпечує ефективну ранню адаптацію учнів-початківців, дозволяє нейтралізувати сучасні проблеми традиційного навчання учнів-саксофоністів у закладах позашкільної мистецької освіти. *Аналітико-підготовчий етап* спрямовується на накопичення слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-саксофоністів на основі набутих музично-теоретичних

знань. Завданням етапу стало стимулювання в учнів-саксофоністів позитивної мотивації щодо здійснення колективно-виконавської діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб. Найефективнішими на даному етапі стали методи стимулювання до навчання: індивідуальні та групові обговорення, метод педагогічної підтримки (схвалення, дружнє ставлення), забезпечення успіху в навчанні, ансамблево-виконавський показ. *Змістовно-рефлексивний етап* експериментальної роботи націлюється на підвищення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблевого музичного мистецтва, формування теоретичних і практичних знань про колективно-виконавську діяльність. У дисертації доведено, що найбільш ефективними на цьому етапі виявилися проблемно - пошукові методи: навчання: вербалізація змісту музичних творів, навчальна дискусія, пізнавальна гра, створення ситуацій інтересу та новизни навчального матеріалу; емоційно - образні проблемні ситуації з використанням медіа засобів; стимулювання обов'язків і відповідальності; опитування, презентація оркестрових інструментів, методи активізації уваги та художніх аналогій. *Виконавсько - творчий етап* характеризується спрямуванням на активізацію творчого потенціалу учнів-саксофоністів, забезпечення їх готовності до ансамблевої виконавсько-творчої діяльності. Більш ефективними на цьому етапі виявилися творчо - пошукові методи: вільного вибору творчих завдань, аналітичного коментування, ескізного опрацювання музичних творів.

Впровадження в освітній процес початкових закладів мистецької освіти ансамблю як пріоритетної форми навчання гри на саксофоні (духових інструментах) з першого року дозволяє підвищити зацікавленість учнів-саксофоністів обраною спеціальністю; поліпшити рівень їх музично-виконавської підготовки; зберегти контингент спочатку мотивованих учнів; розширити перспективи подальшої самореалізації випускників.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* визначено зміст та компонентну структуру навчання гри на саксофоні учнів-

початківців; обґрунтовано критерії та показники навченості учнів гри на саксофоні в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; виявлено та схарактеризовано рівні сформованості означеного феномена; сформульовано і запропоновано для введення в понятійно-термінологічний апарат музичної педагогіки поняття «рання адаптація» стосовно навчання гри на саксофоні, трактування якого передбачає урахування сучасних проблем виконавства на духових інструментах і потребує вдосконалення методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців; розроблено та експериментально перевірено поетапну методику навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації до колективного музикування в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. *Удосконалено* положення про доцільність колективного музикування на початковому етапі навчання учнів гри на саксофоні, що відтворює природні умови виконавської діяльності на духових інструментах. *Подальшого розвитку* набули засоби комплексної діагностики стану музичної навченості учнів-саксофоністів, шляхи залучення дітей до творчого самовираження у колективному музикуванні.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у можливості використання в освітньому процесі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів розробленої методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації до колективного музикування. Основні теоретичні положення дослідження можуть бути використані як навчальний матеріал у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, доповнюючи курси «Методика музичного виховання», «Практикум з основного музичного інструмента», у процесі педагогічної практики. Матеріали дослідження, що розкривають музикознавчий, організаційно-методичний, дидактичний, психолого-педагогічний, жанрово-тематичний аспекти організації ансамблевого музикування учнів-саксофоністів, можуть доповнити зміст профільних навчальних дисциплін і курсів в системі підвищення кваліфікації педагогів - музикантів, керівників дитячих духових колективів.

**Ключові слова:** музичне навчання, рання адаптація, гра на саксофоні, колективне музикування, учень-початківець.

## SUMMARY

**Yan Yanchi Methodology of teaching saxophone for beginner students in non-school specialized education institutions.** – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.02 "Theory and methods of musical education". – NP of the name of MP Dragomanova, Kyiv, 2018.

The analysis of the structure and content of the educational process at the branches of the wind instruments of institutions of the primary artistic education from the standpoint of modern methodological approaches (competency, co-operative-activity) and the concept of early adaptation, allowed to form a new vision of the actual problems of learning the game on the saxophone and the possibilities of their solution, to update the theoretical and methodological The foundation for developing a learning technique for playing on saxophone.

The scientific and pedagogical substantiation of expediency of collective learning of the game on wind musical instruments at the initial stage in the form of an ensemble with various variants of the instrumental composition, reproducing the natural conditions of performance on the saxophone, is presented.

It is formulated and proposed for the introduction into the conceptual-terminology apparatus of musical pedagogy of the concept of "early adaptation" in relation to teaching the game on a saxophone, the interpretation of which is adapted to take into account the contemporary problems of performing on wind instruments and the possibilities of improving the methods of teaching games on the saxophone of novice students.

The structure of musical education of saxophonist students is grounded on the principles of early adaptation, which consists of three components: needs-cognitive, operational-technological, regulatory and evaluation.

Priority approaches to solving a specific problem have been established by competent and cooperative-activity. The implementation of these approaches involves the following principles of learning: interest; cooperation; a combination of conscious and intuitive ways of musical knowledge; unity of artistic and technical development; development of creative initiative and skills of independent work.

The following conditions are foreseen: a positive emotional atmosphere of the educational process; immersion in a specialty, chosen sphere musical performance; development of relevant and adequate requirements for students; humanistic ideological basis of the educational process; development of individual student motivation programs.

The model of musical education of saxophone students for musical performance is developed; agreed on the main elements that determine the vector, goals, theoretical and methodological and organizational and communicative content of the educational process, updates and extends the scientific methodical field of pedagogy games on the saxophone.

Considering the initial musical training of saxophone students on the basis of early adaptation through the interaction of needs-cognitive, operational-technological, regulatory-estimating components, the criteria for the formation of the investigated phenomenon are highlighted: the degree of personal need of students in musical-ensemble activities; measure of the ability of students to operate the acquired knowledge for the formation of ensemble-performing skills; the degree of development of emotional and volitional spheres, the ability to improve their own emotional impressions.

The stage-by-stage methodology for teaching games on saxophone for beginners is developed and tested, consisting of three stages: analytical - preparatory, content-reflexive and performing creative, complex implementation of which provides effective early adaptation of novice students, allows to neutralize the

modern problems of traditional teaching of saxophonists in non-artistic arts education institutions. The analytical and preparatory stage is aimed at the accumulation of auditory and figurative and emotional impressions that arise in saxophone students based on acquired musical and theoretical knowledge. The task of the stage was to stimulate positive motivation in saxophone students to carry out collective-performance activities in an inextricable connection with the individual development of artistic interests and needs. The most effective at this stage were methods of stimulating learning: individual and group discussions, method of teaching support (approval, friendly attitude), ensuring success in learning, ensemble performances. The content-reflexive stage of experimental work is aimed at raising the level of emotional and intellectual knowledge of ensemble music art, forming theoretical and practical knowledge about collective-performing activity. The dissertation proved that the most effective at this stage were problem-searching methods: learning: verbalization of the content of musical works, educational discussion, cognitive game, creating situations of interest and novelty of educational material; emotionally shaped problem situations with using media tools; promotion of responsibilities and responsibilities; poll, presentation of orchestral instruments, methods of activating attention and artistic analogies. Performing-creative stage is characterized by a focus on activating the creative potential of saxophone students, ensuring their readiness for ensemble performance and creative activity. More effective at this stage were creative - search methods: free choice of creative tasks, analytical commentary, sketch processing music.

Implementation in the educational process of the primary educational institutions of the artistic education of the ensemble as a priority form of saxophone (wind instruments) training from the first year can increase the interest of saxophonists by the chosen specialty; to improve the level of their musical-performing training; save the contingent of initially motivated students; to expand prospects of further self-actualization of graduates.

The scientific novelty of the study is that it first defined the content and component structure of the teaching of saxophone games for beginner students; the



criteria and indicators of pupils' training on the saxophone in primary specialized artistic educational institutions are substantiated; the levels of formation of the indicated phenomenon are revealed and characterized; formulated and proposed for the introduction into the conceptual-terminology apparatus of musical pedagogy of the concept of "early adaptation" in relation to teaching a saxophone game, the interpretation of which involves taking into account the contemporary problems of performing on wind instruments and requiring the improvement of the methodology of teaching saxophone playing beginners; The stage-by-stage methodology of teaching saxophone games for novice students on the basis of early adaptation to collective music in specialized art educational institutions was developed and experimentally tested. Improved position on the expediency of collective music in the initial stage of teaching saxophone students, which reproduces the natural conditions of performance on the wind tools further development of means of comprehensive diagnostics of the state of musical training of saxophone students, ways of involving children in creative self-expression in collective music was acquired.

The practical significance of the results obtained is the possibility of using in the educational process of primary specialized artistic educational institutions a developed methodology for teaching games on saxophone beginners on the basis of early adaptation to collective music. The basic theoretical positions of the research can be used as educational material in the process of professional training of future music teachers, supplementing the courses "Methodology of musical education", "Practicum on the main musical instrument", in the process of pedagogical practice. The materials of the study revealing the musicological, organizational, methodical, didactic, psychological and pedagogical, genre and thematic aspects of the organization of ensemble musicianship of saxophone students can supplement the content of specialized academic disciplines and courses in the system of professional development of teachers - musicians, heads of children's brass collectives/

**Key words:** musical education, early adaptation, saxophone play, collective music, beginner pupil.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

1. Ян Яньчі. Діагностика стану професійної підготовленості учнів-саксофоністів у закладах позашкільної спеціалізованої освіти / Янчі Ян // Науковий вісник Південноукраїнського НПУ ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2017. – Вип.№2 (115) – С.119-123.

2. Ян Яньчі. Формування виконавської техніки учнів позашкільної музичної освіти в процесі навчання гри на саксофоні / Яньчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск 128. (Серія: педагогічні науки). – С.237-243.

3. Ян Яньчі. Методика гри на саксофоні учнів-початківців на засадах кооперовано-діяльнісного підходу /Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск 133. – (Серія: педагогічні та історичні науки). – С. 234-241.

4. Ян Яньчі. Особливості методики формування виконавської техніки учня-саксофоніста / Яньчі Ян // Вісник Луганськ. нац. пед. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – №2 (299). – 2016. – С. 139-144.

5. Ян Яньчі. Теоретичне моделювання освітнього процесу в класі саксофона позашкільних спеціалізованих закладів /Янчі Ян //Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ ред. колегія О. П. Щолокова та ін.] – К.: Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип.22(27). – Серія 14. – Частина 1. – С. 193-199.

6. Ян Яньчі. Умови та фактори ранньої адаптації учнів-саксофоністів у закладах позашкільної спеціалізованої освіти / Янчі Ян // Innovative solutions in modern scienceю. – Dubai, 2016. – № 8(8). ISSN 2414–634X. – С.130-140.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>13</b>
<b>РОЗДІЛ 1.Теоретико-методичні засади дослідження проблеми навчання гри на саксофоні.....</b>	<b>21</b>
1.1. Ретроспективний аналіз проблеми становлення та розвитку навчання гри на саксофоні.....	21
1.2. Колективна музична діяльність учнів-саксофоністів у закладах початкової мистецької освіти: сутність та структура.....	32
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>57</i>
<i>Список використаних джерел до першого розділу.....</i>	<i>59</i>
<b>РОЗДІЛ 2. Методичні засади музичного навчання учнів-саксофоністів у закладах початкової мистецької освіти .....</b>	<b>65</b>
2.1. Концептуальні позиції освітнього процесу ранньої адаптації учнів-саксофоністів .....	65
2.2.Теоретичне моделювання освітнього процесу в класі саксофона.....	91
2.3. Методичні аспекти музичного навчання учнів-саксофоністів.....	101
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>116</i>
<i>Список використаних джерел до другого розділу.....</i>	<i>119</i>
<b>РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах початкової мистецької освіти.....</b>	<b>125</b>
3.1.Діагностика стану музичної навченості учнів-саксофоністів ...	125
3.2.Організаційні, теоретико-методичні та репертуарні аспекти формувального етапу експеримента.....	121
3.3.Зміст формувального і контрольного етапів експеримента з організації навчального ансамбля духових інструментів за участю саксофона.....	128

<i>Висновки до третього розділу</i> .....	152
<i>Список використаних джерел до третього розділу</i> .....	176
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>183</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>186</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасних умовах розвитку постіндустріального суспільства значних перетворень зазнає система освіти. Зміни відбуваються в усіх її ланках, у тому числі й в позашкільній спеціалізованій освіті, що є найбільш гнучкою, варіативною складовою загальної освітянської системи. У зв'язку з цим виявляються важливими питання диференціації та індивідуалізації освітньо-виховного процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, якими є дитячі музичні школи (ДМШ), дитячі школи мистецтв (ДШМ), школи естетичного виховання.

В сучасній системі позашкільної спеціалізованої мистецької освіти початковий навчальний заклад надає державні гарантії естетичного виховання дітей через доступність надбань вітчизняної і світової культури, створює підґрунтя для занять художньою творчістю, а для найбільш обдарованих учнів створює умови вибору професії в галузі культури та мистецтва. Разом з тим, незважаючи на теоретичну фундаментальність і громадську популярність освітнього процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, багато традиційних видів та форм навчання і виховання учнів призводять до проблем особистісного, соціального, загальнопедагогічного, музично-специфічного характеру.

Соціально-економічні реалії та сучасні вимоги до випускників початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів зумовлюють необхідність внутрішньосистемних змін, розробки і реалізації нових організаційно-методичних та дидактичних підходів у навчанні учнів гри на духових інструментах, зокрема на саксофоні.

Навчання учнів гри на саксофоні має глибокі традиції, сформовану структуру методологічних підходів, дидактичних принципів, методів, форм, засобів навчання, виховання і розвитку. Так, науково-методична спадщина в галузі виконавства і навчання гри на духових інструментах охоплює період з

XIX століття до сьогодні. Європейські музиканти заклали фундамент сучасної теорії, методики і практики виконавства на духових музичних інструментах (Ж.Лефевр, Ф.Блатт, Г.Клозе та ін.). Паралельно з еволюцією інструментально-духового виконавства формувалася, розвивалася і вдосконалювалася методика педагогічної роботи означеного напрямку, що висвітлена в працях В. Блажевича, М.Табакова, М.Платонова, Б.Дикова, А.Федотова, Г.Єрьомкіна, Ю.Усова та ін.

Дослідженню музично-акустичних, технічних, художніх проблем виконання на саксофоні було присвячено низку мистецтвознавчих, музично-методичних праць видатних педагогів-виконавців (В. Апатський, С. Горовий, І. Гішка, В. Іванов, М. Крупей, Г. Марценюк, В. Посвалюк, І. Пушечніков, Ю. Усов, Н.Яворський, І. Якустиді та ін). Питання змісту та методів навчання гри на духових інструментах досліджують сучасні провідні науковці та педагоги: В.Апатський, Ю. Василевич, В. Блажевич, Б. Диков, Г. Орвід, П. Круль, Г. Марценюк, О. Палаженко, Н. Платонов, С. Розанов, Ю. Усов, А. Федотов, С. Цюлюпа, Чжан Цзянань та ін. Проблема організації діяльності ансамблів і оркестрів вирішується в працях Л. Коновалової, С. Афанасьєва, А.Соколова, В.Лапченко, М. Родіонова, В.Подкопаєва, С. Єрмолової, Т. Скоморохової, О.Блоха, В.Кузнєцова, В. Коновалова, В.Іванової, Т.Борониной, Л.Ошкуковой, А.Лебедева та ін. Можливості оптимізації навчання ансамблевому і оркестровому музикуванню висвітлені в дослідженнях Т.Боронина, О.Слуєва, О.Тарасов, Е. Прейсман та ін.

У той же час питання вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах початкової мистецької освіти на відділах духових інструментів, зокрема спеціалізації «саксофон», в науково- методичному середовищі раніше не піднімалося.

Аналіз теорії та практики організації освітнього процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, які формують першу сходинку музичної освіти, зокрема спеціалізації «саксофон», у співвідношенні з актуальними тенденціями, завданнями, вимогами і потребами соціуму

дозволив виявити *суперечності між*: відповідальністю, покладеною на учнів духових відділень у вигляді високого навчального навантаження та вимог до участі в концертній діяльності – і виявленим різким зниженням їх інтересу до музичних занять; відсутністю основних особистісних мотивів навчальної діяльності учнів – і наявністю в них практичних умінь, що сприяють продовженню навчання в обраній галузі музичної діяльності. Такі проблемні аспекти потребують науково-теоретичного і методичного опрацювання, а також розробки напрямків їх перспективного розвитку.

Необхідність розв'язання визначених суперечностей, відсутність методичного забезпечення їх вирішення, важливість пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, на підставі яких педагогам-практикам можна вдосконалити процес і результати початкової музичної освіти учнів-духовиків, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження - *«Методика навчання гри на саксофоні учнів-початківців закладів позашкільної спеціалізованої освіти»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтв і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину його наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді в різних ланках мистецької освіти». Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 01 грудня 2016 року).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання гри на саксофоні учнів-початківців.

**Об'єкт дослідження** – навчання учнів гри на саксофоні в початковому спеціалізованому мистецькому навчальному закладі.

**Предмет дослідження** – методичне забезпечення музичного навчання

учнів-саксофоністів в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Відповідно до поставленої мети, обраних об'єкта і предмета дослідження, визначено основні дослідницькі **завдання**:

- вивчити стан досліджуваної проблеми на теоретичному та практичному рівнях у ретроспективному та сучасному вимірах;

- теоретично обґрунтувати зміст та компонентну структуру навчання гри на саксофоні учнів-початківців;

- уточнити зміст поняття «рання адаптація» стосовно навчання гри на саксофоні учнів-початківців;

- обґрунтувати критерії та показники музично-виконавської навченості учнів-саксофоністів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах та виявити рівні сформованості даного феномена;

- розробити модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;

- обґрунтувати наукові підходи, принципи та педагогічні умови ефективного навчання учнів-початківців гри на саксофоні в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;

- розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації до колективного музикування в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

**Методи дослідження.** Для вирішення поданих завдань використані загальнонаукові методи: порівняльний аналіз музично-педагогічного досвіду, акумульованого в історичній, теоретико-музикознавчій, навчально методичній, психологічній та педагогічній літературі; вивчення внутрішньої звітної, поточної робочої, екзаменаційної документації, навчально-репертуарних планів, програм в закладах початкової мистецької освіти; усні опитування, бесіди з викладачами та учнями початкових мистецьких навчальних закладів,



професійними виконавцями на духових інструментах; констатувальний експеримент, в рамках якого здійснювалися спостереження, опитування, бесіди; метод констатації (контрольних зрізів) для виявлення і вивчення фактичних даних і кінцевих результатів освітнього процесу; метод лонгитюдного включеного і невключеного спостереження, що дозволив зафіксувати і проаналізувати зміст традиційного і експериментального освітніх процесів в класі саксофона; метод моделювання в сфері освіти, створення особистісної моделі учня-саксофоніста, на підставі якої формується і вдосконалюється педагогічний процес; формувальний і контрольний етапи експерименту, які підтвердили можливість вдосконалення процесу навчання в класі саксофона.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: праці з історії музичної педагогіки, музикознавства, теорії музики (В.Адіщев, Г.Григор'єва, Є. Милосердов, Є.Назайкінський, Ю.Солопанова, А. Трудков, Є. Федорович та ін.); дослідження в області теорії, методології, методики музичного навчання і виховання (Е. Абдуллін, Н. Гуральник, І.Знам'янська, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, І.Сахнова, Т. Стражников, Н. Туравец, Л.Уколов, Б. Целковніков, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); методики навчання гри на духових музичних інструментах ансамблево-оркестрового профілю, зокрема саксофоні (А.Володін, Ю. Василевич, В. Гурфінкель, Р. Дзвінка, М.Зейналов, В. Іванов, І. Мозговенко, О. Палаженко, Н. Платонов, А. Рівчун, А. Седрадян, Ф. Шоллар та ін.); спеціальні дослідження в галузі духової інструментальної музики, оркестровки, інструментування, виконавського мистецтва на духових інструментах (І.Архангельський, Г. Берліоз, М. Віхарев, Ф.Геварт, Ф. Глейхен, М.Готліб, Г.Дмитрієв, Н. Зряковський, Г. Іхільчik, А. Котенко, Л.Мальтер, В. Тутунов, П. Черватюк, М. Чулаки); праці із загальної та музичної психології, психології художньої творчості (З.Ажімов, Д. Кірнарська, Т. Мангер, В. Мозгота, А. Москвіна, В. Петрушин, А. Растянніков, С.Рубінштейн, В. Риндак, С. Степанов, Б. Теплов, Д. Ушаков, Г. Ципін та ін.); теоретико-методичні праці, що розкривають сутність теорії

колективної творчості, закономірності та функціонально-цільові особливості організації колективної діяльності (О. Андрейко, Л. Виготський, В. Давидов, А. Макаренко, Н.Лейтес, Г.Мірошникова, М. Ситников, Д. Фельдштейн, В. Шадриков та ін.); науково-методичні дослідження з проблеми організації фортепіанних дуетів, ансамблів, які мають значення при складанні оркестрових мініатюр (Л. Баренбойм, І.Беркович, В. Борисовський, Г.Конрад, С. Розанов, Г. Ципін та ін.); сучасні дослідження з проблем вдосконалення освітнього процесу в цілому, в музичних навчальних закладах першого ступеня, на відділеннях духових музичних інструментів, в оркестрових і ансамблевих колективах (О. Антипін, М.Імханіцький, Ю. Клейберг, В. Мартинова, Г.Мірошникова, О. Ніжинський, В.Подкопаєв та ін.).

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

*вперше:* визначено зміст та компонентну структуру навчання гри на саксофоні учнів-початківців; обґрунтовано критерії та показники навченості учнів гри на саксофоні в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; виявлено та схарактеризовано рівні сформованості означеного феномена; сформульовано і запропоновано для введення в понятійно-термінологічний апарат музичної педагогіки поняття «рання адаптація» стосовно навчання гри на саксофоні, трактування якого передбачає урахування сучасних проблем виконавства на духових інструментах і потребує вдосконалення методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців; розроблено та експериментально перевірено поетапну методику навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації до колективного музикування в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;

*удосконалено:* положення про доцільність колективного музикування на початковому етапі навчання учнів гри на саксофоні, що відтворює природні умови виконавської діяльності на духових інструментах;

*подальшого розвитку набули:* засоби комплексної діагностики стану музичної навченості учнів-саксофоністів, шляхи залучення дітей до творчого самовираження у колективному музикуванні.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у можливості використання в освітньому процесі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів розробленої методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації до колективного музикування. Основні теоретичні положення дослідження можуть бути використані як навчальний матеріал у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, доповнюючи курси «Методика музичного виховання», «Практикум з основного музичного інструмента», у процесі педагогічної практики. Матеріали дослідження, що розкривають музикознавчий, організаційно-методичний, дидактичний, психолого-педагогічний, жанрово-тематичний аспекти організації ансамблевого музикування учнів-саксофоністів, можуть доповнити зміст профільних навчальних дисциплін і курсів в системі підвищення кваліфікації педагогів - музикантів, керівників дитячих духових колективів.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та результати дослідження обговорювались і здобули схвальну оцінку на Міжнародних та Всеукраїнських конференціях: Міжнародній науковій конференції «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій» (м. Мелітополь 2014 р.); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 16-17 лютого 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти» присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової (м. Чернігів 18-19 лютого 2016 року); II Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м. Київ, 14-15 квітня 2016 року); I Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Київ, 23-25 березня 2017 року); I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології» (м. Кривий Ріг 16 листопада 2017 року), щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2014-2017 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* в навчальний процес духового відділу Дитячої музичної школи № 7 імені І. Шамо м. Києва (акт про впровадження від 19.06.2017 р. № 26); ДЗ “Калинівська музична школа”(акт про впровадження від 27 червня 2017 року № 15); у практику роботи державної музичної школи № 1 ім. А. Кос-Анатольського м. Львова ( акт про впровадження від 22. 06. 2017р. № 188 ); в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (акт про впровадження від 30.08. 2017 р. № 0710/1452 ).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені в 6 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 205 сторінок. Обсяг основного тексту – 165 сторінок. В роботі подано 13 таблиць, 2 рисунка, що разом з додатками становлять 23 сторінки. Список використаних джерел охоплює 174 найменування, з них 8 – іноземною мовою.

# РОЗДІЛ 1.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ГРИ НА САКСОФОНІ

### *1.1. Ретроспективний аналіз розвитку педагогіки і виконавства на саксофоні.*

Саксофон – відносно молодий музичний духовий інструмент, який став продовжувачем історичного розвитку кларнета, і почав активно використовуватись у композиторській творчості, а значить і у виконавстві (створений цей музичний інструмент у середині ХІХ століття).

Для нашого дослідження особливо цікавим та значним смисловим фактом є той, що використання цього колоритного за звучанням музичного інструмента розпочалось із ансамблевого виконання, у групі духових інструментів духового та оперного, а пізніше – симфонічного оркестрах. Шлях використання саксофона продовжили камерні ансамблі (виконувались твори Дж. Мейєрбера, Ж.Бізе, М.Равеля, С.Прокоф'єва).

Пізніше саксофон став використовуватись як сольний інструмент. Цьому музичному інструменту М. Равель „довірів” вперше ведучу партію у відомому творі „Болеро”, і зробив партію саксофонів ведучою, художньо-змістовою групою оркестру й улюбленим інструментом, який став візитною карткою цього цікавого музичного твору.

Українська музично-виконавська культура розвивалась паралельно із світовими жанрами, тому використання саксофона було природним у її виконавській культурі, а з початку ХХ ст. саксофон використовувався у виконанні джазової музики, естрадної та поп-музики.

У 20-ті роки з'являється проміжний стиль між традиційним джазом і свингом, так званий Чикагський стиль, у якому в оркестрах (цього музичного спрямування) з'являється (поміж контрабасом, фортепіано, гітарою) саксофон. Видатним виконавцем стилю “free jass” (50-ті – початок 60-х років) був відомий

саксофоніст Джон Колтрейн, гра якого мала великий вплив на українських музикантів.

В Україні у цих стилях грали саксофоністи в перших джаз-ансамблях (у 1924 р. під керуванням Юлія Мейтуса – завідувача музичним відділом пролеткульту, студента музично-драматичного інституту; у Харкові в 1929 р. дебютував український “Тea-джаз” під керуванням Б.Ренського; у середині ХХ ст. звучала музика цього жанрово-стилістичного спрямування під керуванням П.Креслера, Є.Зубцева, І.Петренко, Є.Діргунова, О.Шаповала, В.Новікова. Композитор О.Шаповал створив п’єсу спеціально для саксофона “Кобзарська дума”, в якій поєднувався музичний етнос з індивідуальним творчим стилем.

У результаті історичного розвитку саксофона та музично-виконавських традицій культури України саксофон отримав популярність, використовувався не лише у симфонічних оркестрах, а й у джазових колективах; увібрав традиційні американські музично-стильові особливості класичного джазу та розвивався своїм шляхом з використанням українського музичного етносу, виявляючи і індивідуальний стиль окремого композитора. Можна припустити, що саме цей факт стосовно походження та розповсюдження саксофону з американського континенту, стало відправним шляхом розповсюдження цього незвичайного музичного духового інструменту в Китаї, де він знайшов заслужену любов та бажання засвоєння китайськими музикантами.

Надзвичайні темброво-акустичні особливості звучання саксофона привабливо відрізняють його музичні можливості від інших духових інструментів. Ш. Сакс, який створив цей музичний інструмент, створював та удосконалював багато музичних інструментів, серед яких гітара, арфа, навіть фортепіано. Зауважимо, що надзвичайні музичні духові інструменти виникали не спонтанно, цьому процесу передувало створення Ш.Саксом нової акустичної теорії про розподілення повітряного стовпчика у трубках духових інструментів, що дозволило автору більш точно визначати розташування звукових отворів на стволі дерев’яних духових. З 1920 р. Ш.Сакс постійно отримував визнання на європейських виставках, маючи майже півсотні авторських свідоцтв.

Не залишився осторонь талановитих досягнень А.Сакса і Г.Берліоз, з яким він познайомився у Парижі. Високо поцінуючи талант А.Сакса Г.Берліоз назвав його людиною проникливого, світлого розуму, яка завдяки широкій ерудиції та майстерності математика, акустика, чеканщика та інших щедрот й можливостей може сама задумувати цікаві зміни у інструменті та втілювати свій задум на практиці [45, с. 16]. У авторському концерті Г. Берліоза вперше прозвучав секстет для духових «Священний хорал», спеціально написаний ним для інструментів Сакса, у якому вперше був використаний саксофон. Таким чином, завдяки акустичним розрахункам і технологічним експериментам було знайдено оригінальне звучання та темброво-технічне рішення.

Першим гібридним типом став бас-саксофон у строї *in C*. На цей час саксофон ще не мав кінцевого вигляду, але успіх його звучання був тріумфальним. Невдовзі виникає ціле сімейство саксофонів, які були включені у проект нового інструментального складу французьких воєнних оркестрів (1845 р.). Завдяки своєму таланту А.Сакс мав визнання серед багатьох видатних композиторів (Г.Берліоз, Е.Галеві, Г.Доніцетті, Д.Мейєрбер, Ф.Обер, Дж. Россіні).

Своїми винаходами А.Сакс мав на меті збагатити звукову палітру інструментів новими тембровими відтінками та максимальним використанням можливого діапазону. Використання саксофонів розпочалося з появи групи саксофонів у французьких духових оркестрах. Саме в них ця група духових інструментів зайняла своє специфічне місце у тембрально функціональному розподіленні голосів і стала використовуватись поруч із іншими інструментами групи (першим був відкритий клас навчання на саксофоні у Парижі у військовій гімназії у 1847 р.). Для навчання воєнних музикантів у Парижі класи корнета-а-пістона, саксофона та саксгорна було приєднано до Імператорської консерваторії (1857 р.). Навчати гри на саксофоні директор консерваторії, відомий композитор Ф.Обер запросив А.Сакса, який дуже швидко проявив себе не лише як винахідник-музикант, а й як педагог. Його учні, беручи участь у

конкурсах, підтвердили яскраві педагогічні здібності та досягнення А. Сакса. Слідом за французькими музикантами саксофон з його неповторним тембровим колоритом стали використовувати у середині ХІХ століття у Бельгії, Німеччині, Англії, Італії, Америці та ін. країнах, де воєнні оркестри отримали великої популярності. (У Росії саксофон став використовуватись 60-70- ті роки ХІХ століття та займав у цей час другорядне положення).

Разом із появою цього інструменту з'являються розробки щодо його використання та навчання гри на ньому. Першим практичним підручником гри на саксофоні стала методична праця «Методи комплексного та систематизованого керівництва з оволодіння сімейством саксофонів як нових мідних язичкових інструментів» (автор Г. Кастнер, 1845 р.), у якій автором були враховані рекомендації А. Сакса, який був його консультантом.

Відмічаючи надзвичайні темброво-колеристичні можливості цього дивно відтворюючого мелодичне звучання інструменту, видатні композитори характеризували його з різних емоційних позицій. Ж. Бізе вважав, що лише саксофон може передати ніжність та пристрасть у стриманих звукових відтінках. А Гарсія-старший відмічав, що саксофон поєднував емоційну рухливість із чутливістю до мовних вібрацій методичної виразності, збагачених жвавистію змін тембру звуку та технічною рухливістю [17, с. 269-284].

Отже, саксофон своїми темброво-акустичними особливостями завоював особливе місце у музичній культурі ХІХ століття, додавши надзвичайного колориту звучання будь-якої музики, використаний спочатку у духових оркестрах, а потім залучений до різних оркестрових творів багатьма композиторами Європи та Америки.

В ХІХ столітті мистецтво гри на духових інструментах досягло майже високого рівня. Цьому сприяло відкриття в містах Європи консерваторій, публікації методичної літератури, творча діяльність видатних європейських композиторів ХІХ століття, виникнення багатьох симфонічних колективів, відкриття фірм, що удосконалювали конструкції духових інструментів і розробляли нові. Найвідомішою в той час була Паризька консерваторія, яку в



різний час курирувати кращі музиканти Європи, серед яких Жюль Массне (1842-1912), Каміль Сен-Санс (1835-1921), Шарль Гуно (1818-1893).

Професори європейських консерваторій приділяли багато уваги публікаціям нових методичних посібників і шкіл. Дослідник Ю. Усов вказує, не посилаючись на джерело інформації, що у Паризькій консерваторії XIX століття «кожний професор повинен був написати свій метод навчання гри на тому або іншому інструменті». Спеціальна комісія, де головою був Г.Берліоз, затверджувала або не затверджувала запропоновану методику.

Декілька років Паризьку консерваторію очолював відомий музикант і композитор Франсуа Геварт (1828-1908). У 1863 р. була видана книга «Traite general d' instrumentation», в якій автором зроблено спробу описати виразні можливості багатьох музичних інструментів свого часу, в тому числі духові. Односторонні ярлички, видані Ф. Гевартом, не відображали в повній мірі художні можливості духових інструментів, але старанно переписувалися його послідовниками, що, безумовно, нанесло шкоду музичній освіті і пропаганді духової музики, а саме:

- 1) відбір учнів на основі одних лише анатомо-фізіологічних особливостей конкурсантів. Недостатньо розроблена методика виявлення музичних здібностей у дітей і юнацтва. На приймальних екзаменах не приймалися в розрахунок музична фантазія і творча уява учня;

- 2) до навчання гри на мідних духових інструментах притягувалися лише юнаки, гра дівчат на валторнах, трубах, тромбонах не заохочувалася;

- 3) недоліки у знанні фізіології дихання. Професори Паризької консерваторії користувалися лише грудним типом виконавського дихання, інші типи дихання зраджували анафемі. Одноманітний характер вдиху і видиху виконавця-духовика під час творчого процесу обмежував вибором виразних засобів;

- 4) викладачі не відвідували уроки один одного та приховували методичні прийоми, що використовували в роботі;

- 5) використовувався вузький педагогічний і концертно-виконавський

репертуар духовиків [6].

В 1862 році у Петербурзі з ініціативи А.Рубінштейна відкрилася перша в Росії консерваторія. На початку її діяльності гру на духових інструментах викладали іноземці: Ц. Чиарді, В. Шубарт, Е. Ковалліні, В. Вурм, які орієнтувалися на педагогічний досвід професорів європейських консерваторій. У роботі викладачів Петербурзької консерваторії тих років основна увага приділяли не розвитку художньої індивідуальності учня, а навчанню прийомам гри, розвитку виконавських навичок. Відбираючи учнів, викладачі духових класів передусім звертали увагу на анатомічні дані абітурієнта. Заохочувався грудний тип виконавського дихання, а всі інші типи «заснавали анафеми» [45].

В 1866 році також з ініціативи А.Рубінштейна було відкрито консерваторію у Москві. Першими викладачами духових класів Московської консерваторії, як і Петербурзької, були іноземці: В. Кречман, Е. Медер, В. Гут, М. Бартольд, Ф. Ріхтер, що перебували під впливом методичних принципів європейських професорів. Серед методичних прийомів в духових класах заохочувався тренаж, а не свідоме ставлення до навчального процесу. Головне завдання викладачі бачили не у вихованні грамотного музиканта, що володіє яскравою індивідуальністю, а вузького фахівця. Навчальний процес включав залік по читанню «з листа». Випускники виконували програму, підготовлену під керівництвом викладача, та самостійно вивчений твір. Інструменти, якими користувалися студенти і викладачі обох російських консерваторій, були далеко не кращої якості. Російські інструменталісти негативно ставилися до створення вентильного механізму для амбушурних інструментів силезськими майстрами Блюмелем і Штольцелем (1818). Також не віталася поява корнета-а-пістона з вентильним механізмом (1830); не поспішали користуватися флейтою нової конструкції Теобальда Бема (1832). Навіть відкриття в 1832 році інструментальної фірми «Геккель» в м. Бібріх (Німеччина), де ремонтувалися духові інструменти і велися роботи по удосконаленню контрафагота, англійського рожка, бассетгорна, не викликало захоплення у консервативно настроєних російських духовиків. Навіть

російський композитор М.Глінка скептично ставився до художніх можливостей нових духових інструментів. На думку великого композитора, нові технічні удосконалення полегшують виконавцю володіння інструментом, але негативно позначаються на тембрі.

У 1913 році відкривається Київська консерваторія внаслідок реорганізації музичного училища, де у 1934 року сформовано кафедру духових інструментів. З часу її заснування і до початку 40-х років на кафедрі працювали відомі музиканти: В. Яблонський, О. Химиченко, А. Проценко, Л. Зарицький, М. Фурман, С. Дуда, Л. Хазі та ін.

У 1931 році при Московській консерваторії створюється кафедра духових інструментів, яку очолив талановитий педагог С. Розанов (1870-1937). У 1935 році ним видаються «Основи методики викладання гри на духових інструментах», де висуваються чотири принципи викладання:

- 1) виховувати всебічно грамотного музиканта, художню особистість;
- 2) у навчальній роботі спиратися на свідоме засвоєння музичного матеріалу;
- 3) використати наукові досягнення в області фізіології, педагогіки, психології;
- 4) звертатися до високохудожнього репертуару [37].

Зауважимо, що для усвідомлення специфіки гри на саксофоні необхідно звернути увагу на жанрові пріоритети музики, що виконується, рівень виконавської майстерності музикантів-інструменталістів.

Вітчизняні педагоги-духовики ХХ віку В. Блажевич, Б. Діков, Г. Орвід, Н.Платонов С. Розанов, А. Усов, А.Федотов, В.Цибін сформували так звану «психофізіологічну школу гри на духових інструментах», основною вимогою якої було свідоме ставлення до виконавського процесу. Гра на духових інструментах розглядалася ними як складний психофізіологічний акт, керований вищою нервовою діяльністю людини. Методика навчання гри на духових інструментах виробила особливі художні вимоги до виконавців: «ясність, глибина і виразність звуку, співуча кантилена, яскрава емоційність,

простота і щирість у вираженні почуттів».

Музичний авангардизм, що існував з кінця XIX віку до останньої чверті XX сторіччя, вніс необхідність вдосконалити виконавські прийоми XIX віку, а також доповнити методику навчання гри на саксофоні вивченням нових, нетрадиційних виконавських прийомів, до яких належать:

- 1) перманентне (безперервне) виконавське дихання;
- 2) гра акордами (багатозвучче);
- 3) Frullato на мідних духових інструментах;
- 4) так звана «гра у квадратах»;
- 5) четверть тонова альтерація;
- 6) губна осциляція;
- 7) язичкове pizzicato на кларнеті і саксофоні (slap-stick);
- 8) бавовна долонею по мундштуку мідного духового інструмента;
- 9) стукіт пальцем по клапану або корпусу інструменту [46].

У XX столітті з'явилося багато нової методичної літератури, серед якої чотири збірники статей і нарисів «Методика навчання гри на духових інструментах» (один під редакцією Е.Назайкинського і три під редакцією Ю. Усова), книга А. Федотова «Методика навчання гри на духових інструментах» (1975 р.), яка користується у сучасній практиці виховання музикантів [46].

На сучасному етапі існують і невирішені проблеми в методиці навчання гри на саксофоні, а саме:

- 1) методика навчання гри на саксофоні недостатньо спирається на досягнення педагогічної науки і музичної психології;
- 2) у сучасній методиці навчання гри на саксофоні найбільш раціональним типом виконавського дихання оголошений грудобрюшний, ігноруючи грудний тип дихання. Натомість, виконавська практика останніх років показала необхідність використання всіх типів дихання;
- 3) у навчальних закладах України мало дівчат навчається гри на мідних духових інструментах. Недостатньо розроблена методика постановки

виконавського дихання жінок, що грають на саксофоні. Тим часом, в США функціонує багато жіночих духових оркестрів, чиї виступи незмінно викликають інтерес у публіки;

4) у навчальних закладах України не ведеться навчання студентів-саксофоністів редакторській роботі (складати каденції до творів, що виконуються, транспонувати музичний текст для власного інструменту);

5) деякі вітчизняні виконавці на саксофоні прагнуть перевершити один одного в швидкості виконання будь-яких творів, що мають вказівки «allegro», «allegretto», «vivo», «presto» тощо. Така тенденція неминуче веде до спотворення авторського задуму, до беззмістовної, «усередненої» гри, до втрати індивідуального тембру. Тим часом, приведені терміни зовсім не означають «presto possibile» – грати гранично швидко. Іноді побіжність пальців і демонстрація staccato служить ширмою, за якою музикант намагається приховати ущербність виконавської культури і слабе володіння комплексом виконавської техніки.

б) деякі молоді виконавці на духових інструментах вважають за краще користуватися нотними виданнями, де приведена найбільша кількість редакторських прикрас і відступів. Принцип один – чим їх більше, тим краще! Іноді така практика служить спробою приховати за допомогою зовнішніх ефектів відсутність глибокої думки і нестачу виконавської культури [10].

Дослідженню музично-акустичних, технічних, художніх проблем г на саксофоні присвячено низку мистецтвознавчих, музично-методичних робіт (В. Апатський, В. Венгловський, С. Горовий, І. Гішка, В. Іванов, П. Круль, М. Крупей, Г. Марценюк, В.Посвалюк, І. Пушечніков, Ю. Усов, І. Якустиді та ін.). Одним з важливих висунуто питання розвитку художнього мислення виконавця на саксофоні, що визначило необхідність виконання деяких завдань – усвідомлення специфічних особливостей звучання саксофона у ряді інших духових інструментів та виокремлення засобів виразності, що впливають на процес формування музично-художнього мислення саксофоніста.

Відбувшись як самостійний інструмент в історії свого розвитку, саксофон

став самобутнім музичним інструментом, який вимагав і специфічного підходу виконавця до його застосування та створення відповідної адекватної сфери художніх музичних уявлень, які згодом у процесі опанування цього музичного інструменту ставали засобом відтворення художніх задумів. Застосування саксофона в оркестрових партитурах виявляє взаємозв'язок його тембру з серйозними художніми музичними образами, які потребують і неодмінно специфічного мислення, що здатне відтворити художній задум виконавця, опосередковуючи задум композитора («Арлезианка» Ж. Бизе, саксофон виконує тему Жано – чутливого до соціальних проблем каліки; «Картинки з виставки» М. Мусоргського в оркестровці М. Равеля, саксофон яскраво «озвучує» музично-художній образ «Старого замку» тощо).

До проблеми формування художнього мислення музиканта у процесі навчання гри на саксофоні необхідно віднести і появу чверть тонової інтонації із застосуванням комбінованої аплікатури, оригінальні акустичні ефекти багатоголосся на мелодичному одноголосному музичному інструменті тощо.

Саксофон потребує готовності виконавця до відбиття особливої естетики міміки та жести, тому формування музично-художнього мислення безпосередньо пов'язане із деякими формами рефлексії, самопізнання, що є відбиттям усвідомлення виконавцем власного рівня здібностей, обдарованості, технічних можливостей тощо. Успішність цього процесу можна очікувати за деяких умов винайдення творчої установки на знання та внутрішнє сприйняття особливостей походження та художньої значущості цього інструменту; процес самовдосконалення виконавця на ньому має відбивати розуміння акустично-тембрової рухливості саксофона у сімействі духових інструментів, опанування та подальше застосування у виконавстві багатой художньо-стилістичної та музично-тембрової можливості звучання цього інструменту, що за своїми характеристиками можуть стимулювати виконавця мислити себе творцем незвичних, самодостатніх оригінальних музично-художніх трактовок різнопланової музики.

Художнє мислення виконавця на саксофоні є результатом накопичених

знань, виконавських та технічних умінь, слухацького та музичного досвіду, поєднання необхідних якостей, таких як музичне сприйняття, музичне уявлення, музичне інтонування, що подаються як результат музично-психічної та духовної діяльності музиканта.

Отже, з ретроспективного огляду становлення педагогіки та виконавства на саксофоні, стає зрозумілою специфічна роль його художнього значення, який своїм звучанням поєднує вокально-мелодичну якість із сучасно-акустичною та психологічно-драматичною характеристикою, що потребує усвідомлення цього інструменту як такого, на якому можна відтворити психологічно загострену музичну ідею поряд із сучасними звуковими комплексами та зворотами, які відтворюють в артикуляції, агогіці та гармонії сучасні музичні художні символи. Зрозуміло, що художня виразність виконання на будь-якому духовому музичному інструменті формується у творчій діяльності музиканта засобом удосконалення та самовдосконалення художнього мислення виконавця. Це вимагає досягнення високого рівня сформованості музичних здібностей, знань з історії та теорії, «психічної сумісності» із цим дивним інструментом та фізіологічним пристосуванням до виконання на ньому стилістично різноспрямованої та музично-акустично різнобарвної музики у поєднанні із досконалыми технічними вміннями, що разом складають елементи художнього мислення саксофоніста у процесі навчання гри на цьому музичному інструменті, низку засобів музично-виражальних художніх прийомів, які потребують усвідомлення його як цілісності у процесі формування художнього мислення виконавця [18, с. 258 - 268].

## ***1.2 Колективна музична діяльність учнів-саксофоністів у закладах початкової мистецької освіти: сутність та структура***

Протягом декількох років нами проводилися спостереження за динамікою музичного навчання учнів закладів початкової мистецької освіти (ДМШ, ДШМ, школи естетичного виховання), формування у них на різних етапах і термінах навчання основних музичних і спеціальних інструментально-виконавських компетенцій. Нами була виявлена закономірна тенденція: юні виконавці на духових музичних інструментах, зокрема учні-саксофоністи, в певний період стикаються з цілим комплексом проблем музично-виконавського та особистісного характеру, який вони не в змозі вирішити. Це відбувається при переході від індивідуальних занять до колективних, тобто в той період навчання, коли учні починають залучатися до гри в ансамблі. Їм доводиться звикати до нової ролі ансамбліста, налагоджувати нові соціальні контакти, з'являтися на публіці в новій якості..

Слід зазначити, що це відбувається в складний період дорослішання – молодший підлітковий вік, коли загострюються всі проблеми особистості як соціального, так і психофізіологічного характеру. В результаті довгих роздумів, спостережень, бесід з учнями, випускниками, педагогами, а також в процесі окремих експериментально - емпіричних спроб ми прийшли до висновку про необхідність докорінного перегляду тих методичних положень, які стосуються визначення основних форм навчальної діяльності учнів – саксофоністів на першому етапі їх музичного навчання. Порівняльно-аналітичним шляхом ми прийшли до висновку, що для досягнення більш успішних освітніх результатів потрібно реформувати початковий етап освітнього процесу в класі саксофона. Реформування, на нашу думку, має полягати в акцентуванні уваги на колективній формі інструментального виконавства, тобто ранньому зануренні в спеціальність. Першим результатом даного реформування буде успішна рання адаптація учнів-початківців у тій спеціальності, яка була ними обрана в якості основної інструментальної діяльності.



Наступними логічними результатами мають стати: зниження відсотка учнів, що кидають заняття в середньому шкільному віці, а також підвищення відсотка випускників ДМШ і ДШМ, що надходять в середні спеціальні і вищі навчальні заклади за обраною спеціальністю.

Удосконалення структури та змісту освітнього процесу завжди супроводжується переглядом навчально-методичних матеріалів, на підставі яких і здійснюється навчання, виховання, розвиток. У практиці музичної освіти до навчальних матеріалів відноситься, в першу чергу, нотний педагогічний репертуар. Репертуарно-методичний аспект має велике значення для розробки і становлення методик інструментального навчання. Репертуарно-методична політика викладача класу саксофона складається з різних компонентів. До них відносяться принципи, якими керуються методисти та викладачі при складанні педагогічного репертуару, методи і прийоми, за допомогою яких здійснюється освоєння музичних творів, засоби, що стимулюють розвиток технічних і художньо-виконавських здібностей.

Ефективність групової форми навчання музичному виконавському мистецтву була виявлена в ХІХ столітті багатьма провідними російськими і закордонними педагогами і музикантами і апробована на різних рівнях і напрямках професійного музичного навчання і загального музично-естетичного виховання. На принципі колективного музикування ґрунтуються методичні системи З. Кодаї, Б. Бартока, К. Орфа, Г. Кеетман, В. Келлера, Ж. Далькроза, В. Вюнш, П. Ван Хаува, І. Лаптева, Л. Виноградова та ін.

Ансамблевому музикуванню як найбільш ефективної форми музичної діяльності, в рамках якої розкриваються соціально і особистісно значущі якості, вміння, здібності, приділяється в останні роки значна увага. Глибоко дослідженою можна вважати проблему ансамблевого виконавства в області фортепіанного мистецтва, а також в дитячому аматорському музикуванні на елементарних музичних інструментах. Методика організації колективного інструментального виконавства спирається в своїх базових науково-методологічних підходах, принципах і методах дослідження і реалізації на

теорію колективної творчості, концепції організації цільової мотивованої колективної діяльності, гуманізації та соціалізації особистості в колективі.

Духова виконавська школі зберігає традиційний підхід до організації занять. Інструментальний навчальний процес в основному своєму тимчасовому обсязі представляє собою індивідуальне освоєння учнями інструменту в технічному і художньому плані під керівництвом педагога. Тільки у середньому шкільному віці юні музиканти освоюють колективні форми виконавства. Однак даний період припадає на підлітковий вік, який характеризується появою різних проблем психофізіологічного і соціального плану, різкою зміною в сфері особистісних переваг, мотивів, інтересів, часом дезадаптацією в духовно - моральної, трудової, навчальної, комунікативної галузях.

Очевидно, що ансамблеве виконавство є досить складним видом діяльності, освоєння якого вимагає від учнів додаткових зусиль – тимчасових, вольових, психоемоційних. У зв'язку з цим подібне збільшення освітніх навантажень у підлітковий період дорослішання часто призводить до повної відмови від продовження інструментального навчання навіть у тих учнів, чия успішність раніше була високою. Присутні також негативні особистісно-соціальних наслідки, появи загрози потрапляння підлітка в соціально-небезпечні сфери через появи великого обсягу вільного часу. Визнаючи індивідуальний підхід одним з провідних методологічних орієнтирів в сучасній педагогіці, уточнюємо, що індивідуальна форма занять не завжди сприяє реалізації його принципів. Відмовляючись в класі саксофона від індивідуальних занять як основної форми навчання, ми очікуємо в результаті більш значних результатів в освітній практиці.

Л. Виноградов запропонував власну методику навчання елементарному інструментальному музикуванню всіх бажаючих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Серед інших, педагог виділяє «здатність дитини музикувати разом з іншими, музикувати в ансамблі», і визначає цю музичну діяльність як «самостійну». Дослідник зазначає, що «головна мета дорослих –

непомітно налагодити самостійну музичну діяльність дітей»[12, с. 4].

На нашу думку «непомітно» навчити дітей грі в ансамблі можна лише в разі сприйняття даної форми музичної діяльності як найбільш природної, гармонійної і ,одночасно, цікавої, радісної, бажаної. Л.Виноградов характеризує колективне інструментальне виконавство як «діяльність спілкування», визначаючи тим самим ключовий понятійний компонент даного освітнього процесу, соціальне явище, яке потребує пильного психолого-педагогічного дослідження. Вважаємо, що вибір ключового понятійного компонента визначається об'єктом і предметом конкретної дослідницької та практичної педагогічної діяльності. У нашому дослідному випадку, в контексті об'єкта і предмета дослідження, а також виявленої проблеми, ключовим понятійним компонентом вибирається «адаптація», а саме рання адаптація до музичного навчання.

Термін «адаптація» має кілька значень і може тлумачитися як властивість, як процес, як метод і як результат дії. Адаптація як властивість проявляється у вигляді здатності живого організму пристосуватися до нових умов існування так, щоб можна було: вижити чисто фізіологічно (низький ступінь адаптації), досягти сприятливого психофізіологічного самопочуття (середній ступінь адаптації), максимально реалізувати свій особистісний – інтелектуальний, соціальний, творчий, потенціал (високий ступінь адаптації). Адаптивні властивості особистості, сила їх проявів, стійкість залежать від індивідуальних психофізичних, моральних, вольових, психоемоційних особливостей конкретної людини.

Останнім часом багатьма вченими, які працюють в області психології, медицини, педагогіки, розроблено та запропоновано до широкого соціального впровадження методики і технології, що розкривають резервні адаптивні можливості індивіда, стимулюючи адаптацію представників різних вікових категорій залежно від поставлених цілей і завдань, виявлених проблем, особливостей умов життєдіяльності. Існуючі методики і технології адаптації особистості представляють в своєму змісті адаптацію як метод – спеціально

розроблену сукупність способів і прийомів діяльності, дозволяють створювати спеціальні організаційні (психолого-педагогічні) умови для полегшення включення конкретної особистості з конкретними проблемами в нові види і форми діяльності, нові соціальні групи тощо. Процес включення особистості в нові види і форми діяльності, нові соціальні групи, що займає певний період часу, протягом якого відбуваються зміни (як позитивного, так і негативного характеру) на різних рівнях життєдіяльності людини, також називається адаптацією.

У різних областях людського знання, де досліджуються живі організми, що представляють собою складні системи, в поняття адаптації вкладається вузькоспеціальний сенс, особливий зміст, обумовлений предметом, цілями і завданнями конкретної дослідницької науково-практичної області. Спочатку широке застосування термін «адаптація» знаходив в біологічних науках, стосовно до живих організмів, при вивченні функціонування складних біологічних систем. У біологічному аспекті (який має значення в будь-якому дослідженні, що стосується життєдіяльності людини як живого організму) адаптація означає пристосування до умов, що змінюються, умовам. При цьому по відношенню до людини фіксуються зміни як психофізіологічного, так і поведінкового характеру.

Останнім часом широке практичне застосування термін «адаптація» отримав в психології, а також в інших науково-практичних дисциплінах, розвиток яких пов'язаний з досягненнями в області психології (теорія управління, менеджмент, педагогіка). Адаптація дитини в нових для неї соціальних умовах вимагає уважного ставлення педагогів та інших дорослих наставників до її проявів на всіх рівнях: психологічному (розумовому, емоційному, комунікативному), духовно-моральному (світоглядному, поведінковому), діяльнісному (креативному, практичному, професійно-орієнтованому).

На сучасному етапі активно розробляється проблема адаптації дітей до середньої школи, до нових умов навчання, сприйняття великої кількості нових

предметів, що вводяться в навчальні плани освітніх закладів. Але дослідники, в основному, приділяють увагу проблемі професійної адаптації в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах (М.Ажієв, О. Буданова, І. Гордієнко, Н.Давидов, Н. Крель, Л. Міхєєва, Д. Маргієва, І.Ритова, В. Старосотнікова, С. Шмельова).

Поняття адаптації особистості в ключових своїх положеннях і сферах застосування тісно взаємопов'язано з поняттям соціалізації особистості. В кінці ХІХ в. американський соціолог Ф. Гіддінгс увів в науково-практичний обіг термін «соціалізація». Вчений зазначив, що основними факторами соціалізації є «прагнення і пристрасті», тобто цілі, мотиви, бажання, потреби, інтереси [38, с. 14]. Водночас в педагогіці фундаментально закріпилося твердження, що наявні особистісні компоненти (потреби, інтереси, мотиви тощо), як правило, вимагають цілеспрямованого, заздалегідь продуманого, вивіреного досвідом педагогічного впливу. Педагог виступає як повноважний представник громадських інтересів, потреб і вимог конкретного соціуму, в якому організовується освітній процес і якому важливі і необхідні результати даного процесу. «Оскільки окремих індивід – це незалежна мотивована істота, суспільство має так управляти його розвитком, щоб він захотів і зміг брати участь в його житті. Воно має: сформувати у нього суспільно значущі цінності, інтереси і потреби, розвинути в ньому здатність розуміти інших людей, забезпечити його засобами ефективної комунікації, а також оснастити його вмінням діяти цілеспрямовано з урахуванням інтересів інших людей, тобто суспільства в цілому» [38, с. 15]. Ці думки перегукуються з основними ідеями теорії емоційного лідерства, розробленої групою сучасних зарубіжних вчених (Д. Гоулманом, Р. Бояціс, Ен. Маккі), на які ми спираємося в дослідженні.

Паралельно з цілеспрямованим педагогічним впливом (взаємодією) особистісні пріоритети можуть змінюватися і в процесі самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Прояв важливих психологічних і психофізіологічних особистісних якостей на початковому етапі становлення має глибоко індивідуальний характер. Сила, характер, вектор їх проявів

зумовлений низкою спадкових факторів, темпераментом, фізіологічними особливостями особистості. Надалі, в результаті інтелектуального вдосконалення, соціального дорослішання, формування і прояв особистісно значущих якостей стає менш схильним до фізіологічних ендогенних факторів. За допомогою інтелекту, волі, мислення, вмотивованості, потреб соціального характеру у людини виникає можливість коригувати, вдосконалювати власну рефлексію. Однак для досягнення подібних результатів потрібен час, досвід, постійна робота над емоціями, почуттями, думками, інтелектуальне, моральне, професійне вдосконалення, а також успішна соціалізація. В даному контексті під соціалізацією ми розуміємо корекцію якостей, властивостей, знань, умінь і навичок, потреб, бажань з метою прийняття певною соціальною групою, включення в цю групу, самореалізації в даній групі. Вченими і практиками доведено, що «... людина може розкрити свої потенційні можливості в максимальному ступені, тільки « згуртувавшись » з іншими людьми. При цьому виникає нове надіндивідуальне живе утворення, що діє як єдиний суб'єкт .... Ефективність цього надіндивідуального суб'єкта діяльності залежить від виконання ряду умов. Найважливішими з них є: 1) розподіл обов'язків і 2) ефективна комунікація між окремими індивідами » [38, с. 15].

Виконання перерахованих умов забезпечує гармонійну організацію навчального процесу в класі інструментального ансамблю. Розподіл партій вимагає від кожного члена інструментального колективу своєчасного їх розучування, що, в свою чергу, демонструє ступінь відповідальності кожного учасника ансамблю стосовно своїх товаришів і спільній справі. Дружнє, шанобливе спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомога, емоційне єднання створюють сприятливу атмосферу, необхідну для підготовки та успішного проведення концертних виступів, екзаменів.

Соціалізована людина – це людина, яка знає норми, правила, вимоги, традиції. Подібне знання забезпечує можливість бути зрозумілим, прийнятим, успішним, розвиватися, розкриватися, не вступаючи в конфронтацію, реалізовувати свої потреби, здібності, бажання, амбіції. Тісний зв'язок

«соціалізації» і «адаптації» визначають всі вчені, які досліджують особистість, її розвиток, зміну, поведінку в соціумі, – філософи, соціологи, психологи, педагоги.

Проблему адаптації і соціалізації особистості вивчають такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені як Г. Айзенк, Д. Болдуїн, Ж. Піаже, Л. Філіпс, Г. Гартманн, Т. Шибутані, А. Налчаджян, В. Окладников, С. Розум, Н. Бородюк, Г. Безюлева, Л. Петрова та ін. Розкрито сутність даного явища, запропоновані формулювання і підходи до ідентифікації і поясненню факту адаптації представників різних вікових, етнічних, соціальних категорій. «У найзагальнішому вигляді адаптація – це процес взаємодії двох змінних – потреб живого організму і особливостей місця його існування ..... Зміна організмів у відповідь на «Вимоги» середовища призводить до зміни змісту і предметів потреб. У зв'язку з цим адаптація завжди індивідуальна і відносна, а процес адаптації нескінченний» [38, с. 19].

Водночас, представляючи процес становлення особистості як ланцюг змінюючих один одного етапів, можна виділити на кожному етапі особливі умови і вимоги середовища, конкретні потреби, бажання, мотиви, цілі особистості, а отже, що відповідають певному етапу, завдання, проблеми та зміст власне процесу адаптації. В контексті проблеми стимулювання становлення учнів-саксофоністів можна припустити, що якщо скорегувати, привести в певну рівновагу, гармонійне співвідношення потреби, бажання, мотиви, можливості учнів, а також вимоги, умови мікросередовища, то можна досягти позитивних соціальних, педагогічних, психологічних результатів щодо проблеми адаптації.

Отже, з позиції педагога як лідера, провідного в освітньому середовищі, «адаптацію ... можна визначити як процес і результат встановлення відносної взаємної відповідності між потребами особистості та вимогами соціальної сфери» [38, с. 20]. Високих результатів адаптації можна досягти в процесі цілеспрямованої, вивіреної, ефективної зміни освітнього середовища для досягнення з боку учня необхідних результатів.

З іншого боку, з позиції учня як активного учасника освітнього процесу, рівноправного «партнера» педагога, може бути інше бачення сутності та змісту адаптації, яка в цьому випадку постає як «успішне використання виниклих умов для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень» [38, с. 21].

У спеціальній літературі в галузі соціології, психології, теорії управління спостерігається одностайна думка стосовно визначення термінів адаптації, соціалізації, а також взаємозв'язку їх сенс-змісту. Резюмуючи основні положення сучасних досліджень, присвячених проблемі соціалізації і соціальної адаптації особистості, С.Розум робить висновок: «без адаптації активно діючого суб'єкта до соціального середовища неможлива і його соціалізація: адаптуючись, суб'єкт соціалізується, в той же час успішність соціальної адаптації залежить від попередньої соціалізації» [38, с.24] .

Отже, саме діяльність людини в різних випадках стає умовою, фактором, методом, результатом адаптації особистості. Стає очевидно, що правильно обрані вид, форма, методи, засоби діяльності, гармонійно відповідні наявним і потенційним можливостям, інтересам, потребам, можливостям, духовної, інтелектуальної, емоційної, творчої складових структури особистості, дозволять максимально швидко і результативно досягти педагогічних, соціальних, особистих цілей. І навіть якщо минулий досвід соціалізації особистості сформував будь-які негативні ментальні, психоемоційні стереотипи, грамотно сформована компетентним педагогом адаптаційна стратегія, що передбачає внесення певних змін в умови навчання, моделювання особливого мікросередовища з урахуванням проблем і перспектив розвитку учня, здатна привести до «ресоціалізації» особистості. Це відновить можливість освоєння майбутньої професії, придбання стійкого фундаменту для подальшого саморозвитку в загальному соціальному і творчому плані. Надалі, на наступних етапах соціальної адаптації (наприклад, в процесі навчання в середніх спеціальних і вищих професійних навчальних закладах, на початку трудової діяльності) людина, що володіє «міцним фундаментом», «імунітетом» адаптованості, буде здатна використовувати набутий теоретичний і практичний



досвід, що забезпечить більш високий старт і велику швидкість подальшого розвитку.

При цьому ми згодні з С. Розумом, що «адаптація – не самоціль для особистості. Вона виступає в якості необхідної умови досягнення особистістю її цілей, вирішення особистих задач, тобто реалізації її творчого потенціалу» [38, с. 41], що в свою чергу, також можна визначити як одну з основних цілей сучасної педагогіки, що розвивається в рамках гуманістичної, особистісно-орієнтованої парадигми. Отже, поняттю і потенціалу адаптації ми надаємо централізуюче теоретико-методичне значення.

Спираючись на твердження, що «адаптація – процес, який визначає розвиток особистості» [38, с. 23], а також викладений вище аналіз сутності і значення адаптації, можна зробити наступний висновок. Підтверджуючи факт успішної адаптації в певній сфері (в нашому випадку в сфері музичної освіти), ми, тим самим, зможемо підтвердити факт успішного розвитку музично-виконавських компетенцій, розкриття, формування, корекції особистісних якостей, властивостей, здібностей, потреб, інтелектуальних, творчих, діяльнісних можливостей, необхідних для успішної самореалізації особистості в обраній спеціальності.

Можна виділити основні методи і форми педагогічної взаємодії, що сприяють адаптації особистості в обраній музичній сфері. Під взаємодією розуміємо взаємопов'язані ланцюжки «дія педагога – адекватна рефлексія учня»: показ – наслідування; розповідь – обговорення; пояснення – виконання; навіювання – усвідомлення; сюжетна модель рольової гри – імпровізація; креативні ідеї – колективна творчість тощо.

Рання адаптація до музичного навчання передбачає певне перетворення свідомості учня. Для цього мають використовуватися адекватні методи, засоби і форми. У зв'язку з цим важливо присутність наступних методичних компонентів освітнього процесу: власний практичний приклад педагога (концертні виступи, участь педагога в роботі ансамблю); знайомство з різними музичними (етнічними) культурами, що володіють багатими традиціями

колективного духового виконавства; інтерактивне знайомство з колективною духовою музикою (відвідування концертів, репетицій); психоемоційне підкріплення (заохочення, роз'яснення замість покарання). Крім перерахованих вище варіантів практичної реалізації змісту поняття адаптації, в нашому дослідному випадку в якості методу адаптації до колективного виконавства на духових музичних інструментах (саксофоні) виступає метод навчання колективному музикуванню. Адаптація як процес в цьому випадку має протікати в формі ансамблевого виконавства з перших занять в класі саксофона. Отже, вимога створення максимально природних умов ансамблевої діяльності при навчанні учнів-саксофоністів може бути реалізованою через створення навчального ансамблю, що представляє модель ансамблю професійних музикантів (мається на увазі його інструментальний склад).

Рання адаптація до колективної форми виконавства в класі саксофона являє собою моделювання процесу природної діяльності, в якому учень-саксофоніст починає займатися з перших днів навчання у закладах початкової позашкільної спеціалізованої мистецької освіти. Подібне реформування значно зменшує адаптаційне навантаження, яке відчують учні-саксофоністи при значному ускладненні навчальної програми в середніх класах.

Очікування переважної більшості учнів-початківців – навчитися добре грати на музичному інструменті. Багато хто відразу мріє про виступи на сцені – як сольні, так і в складі музичних колективів. Вимогами ж інших учасників освітнього процесу, наприклад викладачів, є інтерес до занять та результати навчання, прилучення вихованців до концертних виступів, формування мотивації до навчання за обраною музичною спеціальністю, самовдосконалення, всебічний розвиток, соціалізація особистості в колективі.

Для забезпечення адекватного задоволення очікувань і вимог двох сторін – учасників освітнього процесу необхідно, щоб відбувалося гармонійне «входження в рольову структуру групи» [36, с. 9] нових її членів. Структурно-змістовний аналіз традиційного освітнього процесу в співвідношенні з вищенаведеними очікуваннями і вимогами здатний привести

експериментатора до визначення нових принципів, форм, умов організації навчання.

Для теоретичного обґрунтування нового підходу до організації навчального процесу в класі саксофона пропонуємо включити в понятійно-термінологічний апарат поняття «рання адаптація» стосовно навчання гри на саксофоні. В якості обов'язкового початкового етапу в структурі адаптації дослідники відзначають звикання як особливий стан організму, що супроводжується змінами на всіх рівнях його функціонування (психофізичному, емоційно-розумовому, поведінковому).

Розкриваючи використання терміну «ансамбль» в сучасній музичній лексиці, зауважимо, що він є багатозначним. Поняття «ансамбль» (*enxemble* /фр./, буквально – узгодженість, єдність) уживають у кількох значеннях, а саме : група виконавців, що під час інтерпретації музики виступає єдиним творчим колективом; склад інструментів, для яких написаний твір; сам твір, що написаний для ансамблю; спільне виконання твору групою виконавців.

У виконавській практиці поняття «ансамбль» уживають також у словосполученнях: «ансамбль ритму», «ансамбль динаміки», «ансамбль агогіки» тощо. Ці вислови слід розуміти у двох значеннях, як :

- процес спільної гри, що забезпечує чітко координоване виконання всіх учасників ансамблю;

- процес роботи, спрямований на досягнення цього результату.

Отже, визначення поняття ансамблю враховує таку семантичну різноманітність його змісту:

1. Виконавський колектив, що характеризується сольною координованістю партій, інструментальний склад, у котрому кожна партія подається одним виконавцем-солістом.

2. Музичний твір для певного інструментального складу, в котрому кожному партію подає один виконавець-соліст.

3. Результат сольного координування інструментальних партій, який здобувають в процесі спільної гри.

Розглянемо формування ансамблевих виконавських навичок учнів з психологічної точки зору, через такі властивості особистості як виконавська увага, пам'ять, увага, емпатія та ступінь впливу кожного з цих елементів на формування вмінь і навичок ансамблевого музикування учнів.

З психологічної точки зору виховання музиканта-ансамбліста ґрунтується на двоєдиному завданні: формування психологічної готовності музикантів-ансамблістів дослухатися одне до одного в момент виконання соло однієї з партій, підкорятися художній волі соліста; оволодіння особливою ансамблевою майстерністю в грі на музичному інструменті, уміння узгодити його звучання з голосами соліста (у випадку роботи з вокалістом) ансамблю. При цьому зосереджується велику кількість музичних засобів виразності, як-от: гармонія, метроритм, специфічні тембри, якими необхідно доповнити сольну партію і в ансамблі створити єдине ціле. Майстерність музиканта в оркестрі вимірюється синхронністю взаємодії звучності з партією соліста, вивіреним балансом звучання всіх партій ансамблю. Головне полягає у створенні цілісного, логічного художньою образу музичного твору, який народжується в спільній творчій роботі партнерів.

Центральною проблемою є проблема ролі слухової уваги в музичному виконанні, слухового сприйняття та самоконтролю, як сферах спрямованості сенсорної уваги музиканта, а також і питання про спрямованість уваги. Виховання – вміння спрямувати слухову увагу на сприйняття власного виконання, уміння «чути себе», становить найважливішу проблему музичної педагогіки. Успішність функціонування музичного слуху як провідника музичних вражень залежить від того, наскільки людина вміє концентрувати свою увагу на звукових враженнях. Але лише концентрації уваги недостатньо. Діапазон спрямованості слухової уваги музиканта-виконавця надзвичайно широкий. У процесі роботи над музичним твором) у полі зору уваги музиканта завжди вирішуються різні завдання, як-от: темброве оркестрове звучання, кантилена, співучість, свідомість виконання, емоційна насиченість, подолання технічних труднощів, і це – не вичерпний перелік об'єктів, що вимагають уваги

в процесі виконання. Обсяг уваги для успішної реалізації задуманого потрібен величезний, оскільки вирішення кожного з перерахованих вище завдань включає подолання більш специфічних, хоча не менш важливих моментів виконання. Саме звучання інструмента, як об'єкт слухової уваги виконавця, охоплює, наприклад, такі сторони ігрового процесу: властивості звука, протяжність, співвідношення сили довгих і коротких звуків, силові градації, штрихова диференціація, злітне звучання, особливості звуковидобування на конкретному музичному інструменті – саксофоні тощо.

При грі в ансамблі в полі уваги музиканта також знаходяться ще й специфічні компоненти виконавського процесу, а саме: відмінність або зближення тембрів інструментів (віддалення, зіставлення або злиття їх), штрихи, нюансування при виконанні музики учасниками ансамблю, точність початку й закінчення звуків, штрихи, фразування, темпи тощо. Практика ансамблевого виконання свідчить, що така велика кількість «додатків» може до певної міри знизити контроль за кожним з них. Наприклад, подолання специфічних труднощів розподілу уваги в ансамблевій грі, необхідність «вслуховуватися» в гру партнерів.

Спрямованість процесу навчання на виховання і розвиток зосередженості сприяє тому, що слухова увага набуває довільного характеру, а тісний взаємозв'язок музично-слухових процесів і слухової уваги стають вирішальним чинником у виконавській діяльності. Тому головним в музичній методиці має стати навчання управління слуховою увагою в роботі над музичним твором на основі оперування музично-слуховими уявленнями та уявними музично-слуховими діями. На це вказував К. Станіславський, визначаючи «коло уваги» актора на сцені: ближнє, тобто самоконтроль і слухання себе, і дальнє, коли виконавець контролює і слухає гру всіх учасників ансамблю.

У спрямованості слухової уваги на перераховані вище об'єкти яскраво виявляється функція регуляції й контролю за подоланням труднощів ансамблевої діяльності. У цьому акті уваги виявляється дія слухового контролю як основної форми реалізації слухової уваги. Підкреслюючи

важливість слухового контролю, М. Фейгін відзначав, що темпераментний учень зазвичай занурений у самого себе й уявне звучання приймає за реальне. Проте музикант при певному рівні розвитку може не тільки пасивно слухати відтворені ним звуки, але й чути своє виконання і в деталях, і в цілому, знаходячи самостійно недоліки власної гри. Це підкреслює, що в музично-виконавському процесі слуховий контроль виступає як самоконтроль виконавця, що в акті уваги виявляється як дія слухового контролю й самоконтролю.

Вважаємо, що процес слухової уваги (слухового контролю та слухового самоконтролю) у виконавській діяльності пов'язаний з такими його елементами, як-от: яскравими внутрішніми слуховими уявленнями стосовно звучання музичного твору; оцінкою звукового результату на основі зіставлення його з метою: виробленням нової програми дій; корекцією звукового результату відповідно до нової програми. Розглянемо окремо ці елементи.

Гра в ансамблі неможлива, якщо відсутній перший елемент – чітке внутрішнє слухове уявлення (свого роду місце в загальній партитурі, у загальній ігровій дії).

Другий елемент також має місце в ансамблевому виконанні – співвідношення своєї гри з партнерами та ансамблем у цілому (тобто зіставлення із загальною метою, колективним виконанням музичного твору), що неможливе без розвиненого самоконтролю й слухової уваги. У процесі ансамблевої гри виконавець має активно чути, а не тільки слухати кожен відтворний їм звук, співвідносити своє звучання із звучанням оркестрової партії, оркестрового ладу. Поступово виробляється навички з'єднання фізичної дії із слуховою увагою, встановлюється рефлекторна реакція слуху на якість фону, що прозвучав, яке переростає в складний і оперативний процес самоаналізу, самоконтролю, усвідомлення відповідності-невідповідності внутрішньому слуховому образу, осмислення причин, невідповідності й корекції звукового результату.

Третім елементом ансамблевої діяльності є складання проекту

виконання, що неможливо без чіткого усвідомлення звуковисотного рисунка мелодії, відчуття ладу: гармонійного супроводу, ритмічної організації виконавською процесу.

Четвертий елемент – це активне вслуховування, зосереджена слухова увага, аналіз звукового результату й виправлення помилок, свідоме регулювання процесу.

Отже, усвідомлення мети, складання плану дії, раціональне регулювання процесу – найважливіші компоненти вольової дії. Ансамблеве виконавство створює оптимальні умови для активізації вольових процесів, його можна розглядати як ефективний засіб формування слухового самоконтролю та відповідних йому вольових та інтелектуальних якостей музиканта-виконавця.

Фізіологічною основою психологічного механізму самоконтролю є аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку. Згідно з концепцією П. Гальперіна, контроль функціонально слідкує за основною дією і згодом ці дії (основна і контрольна) зливаються в єдиний процес і виступають як уважне виконання дії. Ця теза важлива для музично-виконавського процесу, зокрема, ансамблевого, де «слуховий самоконтроль» повинен працювати безперервно.

Слухова увага забезпечує різні форми контролю. Так, констатувальний контроль здійснюється за допомогою однієї слухової уваги, а коректувальний – реалізується при обов'язковій участі та інтелектуальному зосередженні на музичному творі, що виконується. У цьому випадку має місце єдність слухової й інтелектуальної уваги, єдність слуху та мислення. Слухова увага до нотного тексту, до інтонації, до штрихів, до фрази є стимулом постановки нових завдань (тобто реалізується форма констатувального контролю), рішення яких (при коректувальному контролі) припускає єдність слухової уваги з процесом мислення.

Психологічною основою спілкування в музичному колективі є взаємопроникаюча увага партнерів (Г.Ержемський). Руйнування стану уваги до результатів дій партнера з творчого процесу негайно ліквідує всю систему взаємодії, позбавляючи її ефективності та предметної спрямованості. Увага

виявляється в концентрації свідомості партнерів на вирішенні завдань, що виникають в процесі спільного виконання музичного твору. Активність та усталеність зосередження є обов'язковою умовою здійснення музично-виконавських дій.

Оскільки спільна музично-виконавська діяльність здійснюється в руслі свідомих намірів виконавців та вимагає від них вольових зусиль, то мова йде про довільну увагу. Довільна увага музиканта як психічний процес має складну структуру та характеризується такими властивостями, як: усталеність, концентрація, обсяг, розподіл та переключення. Спільна музично-виконавська діяльність передбачає, з одного боку, зосередженість свідомості кожного партнера на зоровому сприйнятті та якісному відтворенні своєї партії, а з другого – прислухання до гри партнера та оцінку не тільки звучання його партії, а й загального музичного руху. Лише за умови вміння сполучення цих видів довільної уваги можна розраховувати на позитивний результат творчої взаємодії партнерів.

Вчені виокремлюють п'ять основних сфер спрямованості (мікроструктур) уваги музиканта, що складають її макроструктуру, відповідно до змісту музично-виконавської діяльності, серед яких: спрямованість на зорове сприйняття, слухове сприйняття, розумові процеси, рухові компоненти, почуття, емоції [49, с. 41]. Реалізація художнього задуму твору, що розрахований на виконання двома або кількома музикантами, потребує постійного піклування кожного партнера (а також соліста і концертмейстера), синхронність виконання. Дослідник наголошує, що у виконанні кількох музикантів (акомпануванні солісту або камерному ансамблю) зорове та слухове сприйняття, розумові процеси, моторні компоненти та емоційна сфера підпорядковані та залежать від активності спрямованості уваги на синхронність виконання [49, с.55].

Слід зауважити, що у спільній музично-виконавській діяльності незаперечним є пріоритет антиципіюючої функції уваги. Водночас, на успішність спільного виконання спричиняє вплив також і мимовільна увага.



Адже вона нав'язується виконавцям зовнішніми у відношенні до цілей їх діяльності подіями – так званими перешкодами, що відволікають партнерів від виконавського процесу. У цьому зв'язку важливою якістю музиканта-ансамбліста вважається здатність не звертати увагу на сторонні зорові й слухові подразники.

Разом з мисленням і діяльністю інтелекту, іншим важливим чинником, що забезпечує функціонування самоконтролю в музично-виконавській галузі, є тісний взаємозв'язок слухової уваги й моторики. Мислення й моторика у взаємозв'язку із слуховим сприйняттям і музично-слуховими уявленнями є основними об'єктами слухового самоконтролю. Як музично-слухові уявлення, так і уявлення компонентів руху входять до музичної дії. Уявна довільна операція музично-слуховими й руховими уявленнями складає музично-слухову дію у всьому комплексі його слухорухових операцій у тісному взаємозв'язку із зосередженням свідомості. У такому разі увага зливається з дією і, взаємопереплітаючись, створює міцний зв'язок з об'єктом (Т.Беркман)

Ансамблеве музикування висуває певні вимоги до музичної пам'яті виконавців. За визначенням Ю.Цагареллі, музична пам'ять – це здатність до запам'ятовування, збереження, впізнання та відтворення музичного матеріалу. При цьому «відтворення» передбачає процес мисленнєвого видобування з пам'яті тієї чи іншої музики та уявлення про її звучання [47].

Пам'ять опосередковує роботу сенсорних систем, психомоторних процесів. Діалектична єдність пам'яті з фантазією та уявою проявляється в тому, що «випадкові» асоціативні зв'язки як основа інтуїції виникають у надрах пам'яті [24, с. 59]. Домінуючу роль у процесах слухової пам'яті відіграють слухові уявлення. Слухові музичні уявлення – це слухові образи музики, які не сприймаються в певний момент, але які були сприйняті раніше. Важливим чинником успішності ансамблевого музикування є розвинена короткочасна та довготривала пам'ять, що діє під час виконавського процесу. Доведено, що завдання узгодження темпу висуває певні вимоги до музичної пам'яті партнерів. Адже на невеликих відтинках часу, коли темп твору вже визначено,

функціонує короткочасна пам'ять. При визначенні ж темпу на початку твору, його відновленні в репризі або після тривалих *ritenuto* та *accelerando* саме довготривала пам'ять фіксує швидкість чергування долей [22, с.59]. Тому особливого значення набуває вивірення та узгодження початкових темпів.

Ансамблеве виконання має свою специфіку вивчення твору напам'ять. Якщо в сольному музикуванні дуже часто переважає звичка вправлятися механічно, не доходячи до змісту, то гра в ансамблі цього не допускає. Пам'ять ансамбліста формується більш інтенсивно. Поглиблене розуміння музичного твору, його образно-поетичної сутності, особливості його структури, форми, утворення – основна умова успішного художнього повноцінного запам'ятовування музики. Ансамблеве виконання напам'ять відкриває шляхи для розвитку аналітичної, логічної, раціональної пам'яті. Перш ніж перейти до заучування ансамблю, партнери повинні зрозуміти музичну форму в цілому, усвідомити її як якусь структурну єдність, потім переходити до диференційованого засвоєння складових її частин, до роботи над фразуванням, динамічним планом тощо.

Розглянемо участь уяви в процесі формування вмінь і навичок ансамблевого музикування. Спільне музикування потребує розвиненої здатності партнерів до внутрішніх музично-слухових уявлень, які у взаємозв'язку з руховими уявленнями складають готовність до музично - виконавської взаємодії та сприяють кращому осягненню багаторівневої ансамблевої партитури. Якісне відтворення музичного змісту неможливе без адекватних уявлень про особливості мелодії, гармонії, ритму, темпові співвідношення та образно-емоційний смисл твору.

Здатність до слухового уявлення – це спроможність довільно користуватися слуховими уявленнями, що відбивають звуковисотний рух. Разом з ладовим відчуттям вона є основою гармонічного слуху. Ця здатність утворює головну підвалину музичної пам'яті і музичної уяви. Для усвідомлення сутності здатності до слухового уявлення як одного з компонентів музичності та взаємозв'язку цієї здатності з іншими компонентами, слід спиратися на

поняття звукотворчої волі, винайдене К.Мартінсеном: «Хороший слух сам по собі, також і виділене окремо, само по собі, уявлення про звучання не призведе ні до якого відчутного результату. Але і те й інше у сукупності, будучи об'єднане в єдину форму, що я називаю звукотворчою волею, набуває важливого значення...» [21, с.26]. Керуючись необхідністю досягнення єдності розгортання музичного матеріалу в ансамблевому музикуванні, здатність до слухових уявлень розглядається як підстава для формування під час спільної гри сумарного музично-слухового уявлення про ритмічне, динамічне та артикуляційне співвідношення ансамблевих партій та усвідомлення формули загального руху або партитури ансамблевого тексту.

Необхідним компонентом ансамблевого музикування є емпатія, як емоційний процес переживання афективного стану іншої людини у відповідь на її емоційну поведінку; взаємодії афективних (емоційних), когнітивних (пізнавальних) і конативних (дієвих, поведінкових) компонентів.

Проаналізуємо ті дослідження емпатії, які відносимо до кожного з вказаних напрямків. До першого з них доцільно включити дослідження Т.Гаврилової, А.Штейнмеця. Так, Т.Гаврилова визначає емпатію як процес емоційної співучасті переживанням інших людей і вважає цей феномен найбільш відповідним до специфіки діадного спілкування. Вона розрізняє дві особливі форми емпатії: співпереживання – переживання суб'єктом емоційних станів, які відчуває інша людина, шляхом ототожнення з нею, та співчуття – переживання класних емоційних станів з приводу почуттів іншого [14, с.147-157].

А Штейнмець розглядає емпатію як здатність індивіда прилучатися до емоційного життя іншої людини, переживати її стани як власні, співчувати їй. Автор вважає емпатію невід'ємною складовою педагогічної моралі та педагогічного такту, констатує безпосереднє відношення її до інтуїції [51, с.80].

Проблема емпатії знайшла своє наукове осмислення також і в музично-психологічних, музично-педагогічних та музикознавчих дослідженнях. Так, Л.Бочкарьов розглядає емпатію як психічний стан, що може виникати: на

мимовільному рівні за умов високої емоційної сензитивності та глибокої концентрації уваги на предметі діяльності; на довільному рівні на тлі розвинених емоційно-регулятивних здібностей, наприклад, в практиці виконавського перевтілення. Автор вважає емпатію значущим компонентом композиторської та виконавської творчості та ансамблевого музикування зокрема [8, с. 68-79].

Ю.Цагареллі, розглядаючи емпатію як один з аспектів сценічного перевтілення, відзначає її величезну роль в успішності будь-якої художньої діяльності. Він розрізняє два основних рівня сценічної емпатії: когнітивний, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія тощо) та емоційний, який спирається на механізми проекції [47, с. 311]. У дослідженні структури артистизму як професійно важливої якості музиканта-виконавця Ю.Цагареллі розрізняє емпатію артиста у відношенні до особи композитора та емпатію у відношенні до слухачів [47, с. 310].

У процесі ансамблевої гри особливого значення набуває встановлення та підтримка взаємних психічних контактів між партнерами. Оскільки спільна музично-виконавська діяльність передбачає не тільки виконавське, а й духовне взаєморозуміння, психологічну сумісність партнерів, серед інших здібностей чільне місце посідає емпатійна обдарованість виконавців. Часто ансамблеві та індивідуальні похибки в грі спричиняються не виконавськими, а психологічними факторами – недостатньо чуйним сприйняттям художніх намірів партнерів, відсутністю необхідної реакції, творчої інтуїції.

Проблема відповідності емоційних реакцій виконавця до зміни сценічної ситуації ставить особливі вимоги до формально-динамічного боку емоційної реактивності музиканта. Інтерпретація часто залежить від таких мінливих факторів, як емоційний тонус, настроєність на виконання, стан виконавського апарату, нарешті, стан здоров'я тощо. Одним з важливих свідчень наявності емпатійного співпереживання виконавців є той факт, що часто помилка одного з партнерів (фальшива нота, технічна невправність, мимовільне прискорення темпу тощо) спричиняє помилку й іншого, тобто безперечний акт емоційного

зараження під час спільного музикування. Це відбувається внаслідок переймання партнерів естрадним хвилюванням.

Проблема сценічного хвилювання має велике значення для музично-виконавського мистецтва, проте в педагогічній професії цей феномен є не менш значущим, ніж у музично-виконавській практиці. Адже попередній «емоційний заряд» супроводжує педагогічний процес і являє собою складний комплекс емоцій: це очікування, страх, тривога, неспокій. Цей «заряд» може бути конструктивним (помірне хвилювання) і сприяти фокусуванню уваги, гостроті сприйняття, концентрації мислення на найближчих завданнях, точності рухів тощо, але може бути й надмірно сильним, що призводить до порушення нормального перебігу нервових процесів і учиняє деструктивний вплив на сукупну поведінку та функції організму. Специфіка музичного виконавства ґрунтується на передаванні почуттів, емоцій та настроїв (Б.Теплов) і передбачає безпосередність контактів між музикантами. Емпатія партнерів у спільній музично-виконавській діяльності будується на високорозвиненій сенсорній та емоційній чутливості, здатності реагувати на експресивні прояви емоційних станів одне одного. Механізмом емпатії вчені вважають ідентифікацію (*identifico* /лат./– ототожнювати) [14, с. 17].

Спільна музично-виконавська діяльність як процес співробітництва, що вимагає емоційно насиченого спілкування, опосередковує прояви колективістської ідентифікації, котра побудована на зануренні, перенесенні індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини і дозволяє моделювати смислове поле партнера. Здатність до ідентифікації призводить до засвоєння індивідом особистісних смислів іншої людини, забезпечує процес взаєморозуміння й викликає відповідну поведінку.

У діяльності музиканта успішне вирішення цих психологічних завдань є важливим моментом його виконавської майстерності. Таким чином, ансамблеве виконання передбачає наявність таких різновидів емпатії в процесі гри, як основної психологічної особливості: емоційної емпатії, побудованої на механізмах проєкції й наслідування моторних та афективних реакцій партнерів

(сприяє відтворенню емоційно-образного змісту музичного твору); когнітивної емпатії, що базується на інтелектуальних процесах: порівнянні, аналогії тощо (сприяє осягненню архітектонічної будови музичного твору та адекватному асоціативному забезпеченню трактування змісту); предикативної емпатії, яка проявляється як здатність виконавця передбачати афективні реакції партнерів у конкретних ситуаціях (сприяє процесам антиципації та високому ступеню "реактивності" на мінливі характеристики виконавського процесу, зумовлені деструктивним впливом надмірного естрадного хвилювання).

Отже, колективне музикування – це форма музичної діяльності, яка виявляє знання, вміння і навички всіх учасників колективу у процесі емоційно-виразного, інтерпретаційно визначеного виконання музики. Колективне музикування є однією з форм спілкування, що збагачує емоційну сферу особистості у спільному сприйманні, засвоєнні та відтворенні явищ музичного мистецтва. Окрім того, колективне музикування ефективно розвиває музичні здібності учнів, адже "сприяє розвитку поліфонічного мислення, навчає чути і розуміти зміст музики" [43, с.154]. Важливо зауважити, що у колективній музичній діяльності закріплюються вміння і навички, набуті в процесі індивідуального навчання, а у намаганні досягти емоційного забарвлення звучання учасники колективу отримують задоволення від спільного музикування.

Окрім того, колективна музична діяльність стає джерелом емоційних переживань особистості, формує життєвий і виконавський досвід і відіграє важливу роль у становленні внутрішньої регуляції поведінки учня, як результату засвоєння ним моральних суспільних норм. Поєднання сольного виконання з ансамблевим дає можливість учням реалізувати потребу у самоствердженні в межах музичного колективу.

Отже, підсумовуючи сказане, ми виокремлюємо такі структурні компоненти музичного навчання на засадах ранньої адаптації учнів-початківців у класі саксофона: потребово-пізнавальний, операційно-технологічний, регулятивно-оцінний.

*Потребово-пізнавальний компонент* музичного навчання учнів-саксофоністів включає в себе такі складові, як інтерес і потреба у колективному виконанні музичних творів і широке коло музично-історичних та музично-теоретичних знань. Загальновідомо, що умовою успішного перебігу будь-якої діяльності служить інтерес до неї, який проявляє пізнавальні потреби людини, "забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності" [41, с.450]. Важливо зауважити, що учні зацікавлені у колективних формах музикування, які задовольняють потребу у спілкуванні і дозволяють у спільному ансамблевому виконанні музичних творів усвідомлювати особистий внесок. Також участь дітей в ансамблі дає їм можливість ознайомитися з творчістю композиторів різних епох і стилів і на власному досвіді переконатися у важливості набуття широкого кола музично-історичних знань для кращого розуміння ідейно-змістових особливостей кожного твору. Вважаємо, що у спільному музикуванні практичне застосування знань особливостей форми, жанру, мелодики, гармонії, фактури, динаміки, тембру, музичної мови виявляється набагато ефективнішим, ніж індивідуальні спроби учнів втілити музично-теоретичні знання у власну виконавську діяльність. Музично-аналітичні вміння як здатність аналізувати явища музичного мистецтва на основі їх сприймання та розуміння цілком залежать від музично-слухового досвіду виконавця. Вважаємо, що саме у колективному музикуванні стає можливим досягти успіхів у музично-аналітичній діяльності, спрямованій на виявлення стильової приналежності музичних творів, завдяки поєднанню особистого досвіду учнів у досягненні спільного результату.

На нашу думку, усвідомлення інтонаційної ідеї як вираження музичного стилю здійснюється успішніше у колективному музикуванні, ніж у сольному, завдяки спільним зусиллям виконавців, спрямованим на сприймання, засвоєння та відтворення висотно-ритмічних структур музичної тканини, у яких "закодований узагальнюючий зміст типізованих зворотів музичного мовлення" [7, с. 78].

Важливою складовою *операційно-технологічного компоненту* є виконавсько-рухові вміння і навички, що відображають процес "перекодування звукових образів у моторні"[23, с. 92] і визначають здатність особистості до виконання конкретних практичних завдань в межах виконавсько-технологічних моделей. Слід зазначити, що у процесі виконання музичних творів у колективному музикуванні застосовуються координаційно-рухові навички, що були відпрацьовані на індивідуальних уроках учня з викладачем і закріплені в самостійних заняттях. Але у колективній формі роботи виконавсько-рухові вміння, що відображають здатність до оперування технічними засобами професійної майстерності, вдосконалюються значно ефективніше. Адже, колективне музикування вимагає однакових прийомів звуковидобування, штрихової техніки, аплікатури, артикуляції, вібрації і змушує учасників ансамблю докласти зусиль для досягнення спільного якісного результату у рухово-ігровій діяльності.

*Регулятивно-оцінний* компонент відображає рівень сформованості здатності до адекватного оцінювання результатів власної діяльності учня-саксофоніста, спрямованої на виконання музичних творів. Емоційно-регулятивна складова регулятивно-оцінного компоненту музично-стильових уявлень виявляє ставлення до актуальних чи можливих результатів своєї діяльності [23, с. 370], що проявляється у задоволенні або незадоволенні, спрямованому на коригування та видозмінювання власних дій. Емоційна регуляція музичної діяльності здійснюється ефективніше саме у колективних формах у процесі спілкування під час музикування. Отже, емоційне ставлення до результатів власних дій базується на здійсненні взаємовпливів емоційних станів учасників колективу.

У музично-виконавському процесі важливе місце займає самоконтроль, який здійснюється у вигляді випередженого уявлення власних дій, порівняльного аналізу уявного та реального результату та координації емоційних станів у відповідності до образного змісту твору. У колективному музикуванні здатність до самоконтролю формується ефективніше завдяки



спільним діям ансамблів, спрямованим на взаємоконтроль за дотриманням правил виконання музичних творів. Слід зазначити, що у музичній діяльності критерієм оцінювання власної виконавської майстерності служить самооцінка, яка визначає шляхи подальшого вдосконалення умінь і навичок. У колективному музикуванні існують певні критерії спільного виконання музичних творів у контексті певних стильових моделей, що впливає на формування самооцінки дій кожного оркестранта. Враховуючи великий вплив спілкування на психічні процеси особистості підлітка, ми можемо стверджувати, що у колективному музикуванні самооцінка формується ефективніше під впливом взаємного оцінювання результатів діяльності учасниками колективу. Також у колективному музикуванні, як активному спілкуванні в результаті взаємного оцінювання один одного всіма учасниками колективу ефективно формується самооцінка.

### ***Висновки до першого розділу***

Ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку навчання гри на духових інструментах дозволяє позитивно оцінити спроби щодо створення методичної системи в цьому напрямку з давніх часів до наших днів. Проте позитивний досвід не знайшов достатнього наукового осмислення в теоретичних віднайденнях авторів тих років, що й спричинило їх недостатнє втілення в практику, зокрема, сучасну. Розкрито загальні сучасні тенденції розвитку педагогіки гри на духових інструментах, зокрема, саксофона в теоретико-методичному, організаційно-педагогічному, психолого-комунікативному, професійному аспектах, що дозволило усвідомити і сформулювати проблеми, перспективи, цілі і завдання навчання гри на духових інструментах у початкових мистецьких навчальних закладах.

Музичне навчання учнів на духових музичних інструментах має здійснюватися з урахуванням сутності конкретного музичного інструменту

(саксофону) і особливостей виконавської діяльності стосовно цього музичного інструменту (в даному випадку – колективної). Це положення тісно пов'язане з поняттям «рання адаптація», яке означає звання учня-початківця до обраної сфери музичного мистецтва в процесі навчання в формі, що відтворює природні умови виконавської діяльності. *Стратегія ранньої адаптації до музичного навчання учнів-саксофоністів знаходить відображення у організаційно-методичній моделі музичного навчання, ключовим елементом якої виступає особистісна складова учня-саксофоніста. Розроблена методика передбачає узгодження традиційних і експериментальних навчальних планів і програм; в ній знаходить реалізацію індивідуальний особистісний підхід до творчого становлення, соціалізації і особистісного розвитку кожного учня.*

Колективне музикування є формою музичної діяльності, яка розвиває музичні здібності, виявляє знання, вміння і навички всіх учасників колективу у процесі емоційно-виразного, інтерпретаційно визначеного виконання музики. Колективне музикування також є формою спілкування, що збагачує емоційну сферу особистості у спільному сприйманні, засвоєнні та відтворенні явищ музичного мистецтва. У колективній музичній діяльності закріплюються вміння і навички, набуті в процесі індивідуального навчання, а у намаганні досягти емоційного забарвлення звучання учасники колективу отримують задоволення від спільного музикування.

Внаслідок аналізу наукової літератури обґрунтовано структуру музичного навчання учнів-саксофоністів. Враховуючи їх змістовне наповнення, виділено три структурних компонента, а саме: потребово-пізнавальний (що відображає інтерес учнів до колективного виконання музичних творів і засвоєння широкого кола музично-історичних та музично-теоретичних знань), операційно-технологічний (який свідчить про оволодіння виконавсько-руховими вміннями і навичками, сформованими на основі "перекодування звукових образів у моторні"), регулятивно – оцінний (відображає сформованість здатності учня-саксофоніста до адекватного оцінювання результатів власної діяльності)що відбиває потребу у

колективному виконанні музичних творів і засвоєнні музично-історичних та музично-теоретичних знань). Розроблена структура взаємопов'язаних компонентів стала основою для розробки методики навчання гри на саксофоні учнів – початківців у закладах позашкільної мистецької освіти.

### *Список використаних джерел до першого розділу*

1. Авилов В. Саксофон в истории американской джазовой культуры /В. Авилов // Музичне мистецтво. Збірка наукових статей. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток”, Лтд, 2004. – Вип. 4. – С.229–236.

2. Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах: Сб. тр. Вып. 80 / ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1985. – 147 с.

3. Апатский В.Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : Учебное пособие / В.Н. Апатский. – К.: НМАУ им. П.И.Чайковского, 2006. – 432 с.

4. Апатський В. Деякі проблеми сучасного виконавства на духових інструментах / В. Апатський //Українське музикознавство. – Вип. 4. – К., 1969. – С. 133-147.

5. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. – Л. Музыка, 1974. – 336 с.

6. Березин В. Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма / В. Березин. – М.: Институт общего среднего образования РАО, 2000. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментровке и оркестровке. – Т. 2. – М., 1972. – 531 с.

7. Берлянич М. М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество : [учебное пособие] / М. М. Берлянич. – СПб.: Изд-во "Лань", 2000. – 256 с. (Учебники для вузов. Специальная литература ).

8. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Бочкарёв // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68-79.
9. Бутман И. Саксофон – инструмент не академический / И. Бутман // Музыкальные инструменты. – № 15. – осень, 2007. – С. 5-7.
10. Василевич Ю. Саксофон прожив таке життя, як український народ /Ю. Василевич // Український тиждень – № 33 (353) – 2014.
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. Виноградов Л.В. Коллективное музицирование. /Л.В. Виноградов. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 160 с.
13. Воронцов Ю. Саксофон: и классика, и джаз. // Музыкальные инструменты. – № 15, осень, 2007. – С. 7-10.
14. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова// Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.147-157.
15. Дзвінка Р.І. Джазова імпровізація: Навчальний посібник для вищих навчальних закладі / Р.І. Дзвінка. – Рівне: видавець Зень О.М., 2007. – 98 с.
16. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти. / В.Г. Кремень. //Освіта України. – 2006. – № 45-46. – С.6-7.
17. Крупей М. Саксофон в контексте развития музыкального исполнительства / М. Крупей // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. – Вип. 26. – Музичне виконавство. – Кн. 9 . – К., 2003. – С. 269-284.
18. Крупей М.В. Шляхи формування художньо-виразного мислення виконавця-саксофоніста/ М.В. Крупей //Музичне виконавство і культура: Науковий вісник. – Вип. 4. Кн. 2. – Одеса: “Друк”, 2004. – С.258-268.
19. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры/ С. Левин. – Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1973. – 262 с.
20. Манаев С., Горковенко Ю. Управление персоналом, 2001. – № 11-12:

[www.hrm.ru/db/hrm/4F84AC2BF6A41403c3256B09003F838D/category.htm](http://www.hrm.ru/db/hrm/4F84AC2BF6A41403c3256B09003F838D/category.htm)

21. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. [Пер. с нем. В.Л. Михелис. Ред., примеч. и вступ. стат. Г.М. Когана] / К.А. Мартинсен. – М.: Музыка, 1966. – 220с.

22. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах духовного воздействия музыки /В.В. Медушевский. – М., 1976. – 254 с.

23. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – К., Вища школа, 1998. – 479 с.

24. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.

25. Назаренко М.П. Теоретичні основи інтеграції знань у системі інструментально-виконавсько підготовки майбутнього вчителя музики / М.П. Назаренко//Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.. М.П.Драгоманова. Серія 14. – Вип. 4(9). – К.:НПУ, 2007. – С.62-65;

26. Наймушина Ю. О. Основы теории і методики навчання гри на флейті : навч. посіб. / Ю. О. Наймушина, О. С. Плохотнюк. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 148 с.

27. Новый словарь іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І Хом'як, А.А. Дем'янюк; За ред. Л.І. Шевченка. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.

28. Олексюк О.М.; Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

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

30. Палаженко О.П. Деякі аспекти сучасного виконавства на духових інструментах / О.П. Палаженко // Матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців "Наука, освіта, суспільство очима молодих". Частина 1. Психолого-педагогічний

напрям – Рівне: РВВРДГУ, 2011. – С. 84-86.

31. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. Зб. наук. праць /Редколегія Сущенко Т.І. та ін. – Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – 414 с.

32. Педагогічний словник /Під ред. Ярмаченко М., АПН України, К., 2001. – 456 с.

33. Плахцінський Р. Програма до спецкурсу «Історія виконавства на духових та ударних інструментах» (структура та зміст)/Р. Плахцінський // Наукові записки. Серія Педагогіка. Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. – №2, 2001.– С.70-74.

34. Подольчук В. В. Навчання гри на трубі і виконавська практика : навч. посіб. / В. В. Подольчук – Донецьк : ТОВ «Цифрова типографія», 2009. – 106 с.

35. Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад. Електронний ресурс <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0803-01>].

36. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб./ Ю.О.Приходько, В.І Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

37. Розанов С. В. Основы методики обучения игры на духовых инструментах / С. В. Розанов. – М, 1935. – 92 с.

38. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека /С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 366 с.

39. Ростовський. О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський; [Гол. ред. Б.Є. Будний]. – Тернопіль: Навч. кн.: Богдан, 2001. – 270 с.

40. Рунов В. Как организовать самодеятельный духовой оркестр: Пособие для руководителей/ В. Рунов. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1956. – 67с.

41. Савчин М. В. Загальна психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2012. – 464 с. (Серія "Альма-матер).

42. Саксофон. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Саксофон>

43. Свирская Т. Опыт работы в классе скрипичного ансамбля / Т. Свирская // Вопросы музыкальной педагогики : [сборник статей]. – Вып. 2. – Ред.-сост. В. И. Руденко. – М. : Музыка, 1980. – 154 с.
44. Теория и практика игры на духовых инструментах. : сб. ст. – К., 1989. – 154 с.
45. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах / Ю. Усов. – М.: Музыка, 1989. – 184 с.
46. Федотов А. С. Методика обучения игре на духовых инструментах / А. С. Федотов. – М.: Музыка, 1975. – 159 с.
47. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально- исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – М.: Композитор, 2008. – 368 с.
48. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318с.
49. Чуриков В.А. Аппликатура саксофона / В.А. Чуриков // История, теория и практика исполнительства на духовых и ударных инструментах. Тезисы докладов, Ростов-на-Дону: РИО АОЗТ «Цветная печать», 1997. – С.135-137.
50. Шапошникова М. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне/ М.К. Шапошникова //Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах. Вып. 80. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1985. – С.22-38.
51. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя/ А.Э. Штейнмец// Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.79-83.
52. Ян Янчі. Формування виконавської техніки учнів позашкільної музичної освіти в процесі навчання гри на саксофоні / Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск 128. (Серія: пед. науки). – С.237-243.
53. Ян Янчі. Умови та фактори ранньої адаптації учнів-саксофоністів у закладах позашкільної спеціалізованої освіти / Янчі Ян // Innovative solutions in

modern sciencero. – Dubai, 2016. – № 8(8). ISSN 2414–634X. – С.130-140.

54. Delong J. My, Saksofon / J. Delong. – Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA Kraków, 2011. – 134 s.

55. Lindeman H. Method / H. Lindeman // Studios. – Mills Music, Inc., New York, 1934. – 49 p.

56. Macbetu C. The Original Louis Madgio system for Brass. - California, USA, 1968.

57. Rendal F. Saxophone before Sax / F. Rendal // The Musical Times London, 1939. – December. 1. – P. 1078.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [52; 53].



## РОЗДІЛ 2.

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-САКСОФОНІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

#### *2.1 Концептуальні позиції освітнього процесу ранньої адаптації учнів-саксофоністів*

Музичне навчання учнів-саксофоністів у закладах мистецької освіти розглядається нами через компетентнісний та кооперовано-діяльнісний підходи.

Термін підхід у педагогічній науці вживається як поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності, як вихідну позицію і сукупність різноманітних засобів та прийомів, що діють певним чином на когось. Відтак, підхід є тією основою, що дозволяє цілісно формувати фахову компетентність в учнів.

*Компетентнісний підхід* в системі загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Байденко, Н. Бібік, Е. Бондаревська, Дж. Боуден, А. Вербицький, І. Гудзик, І. Драч, І. Зимня, С. Маслач, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигін, С. Сисоєва, Р. Уайт, А. Хуторської та ін.).

Широке впровадження компетентнісного підходу свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, що з'являються та формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому у якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, а значить, результати освіти стають значущими і поза системою освіти.

Компетентнісний підхід центрується на основних його елементах –

компетентностях і компетенціях. Введення у зміст освіти цих конструкторів означає, що знання та уміння переходять у ранг тактичних освітніх одиниць, а компетентності та компетенції стають стратегічними поняттями оновлення освіти.

Г. Падалка вважає фахову компетентність одним з компонентів системи мистецького навчання як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному сходженню молодшої людини в життя сучасного суспільства. Крім того, компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку у індивіда здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [28, с. 21-55].

Компетентнісний підхід є невід'ємним елементом модернізації освіти і передбачає якісну зміну педагогічної системи. З огляду на це актуалізується потреба у розвитку компетентнісної художньо-естетичної освіти школярів, зорієнтованої на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях.

За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному», 2004 р. визначено перелік ключових компетентностей, який пропонується українськими педагогами.

Під компетентністю особистості педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Сформовані компетентності людина використовує в різних соціальних контекстах залежно від здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності.

Компетентність виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок,

мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе. Це свідчить про мотиваційно-спонукальну функцію компетентності.

Компетентність активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність, що виявляється в інтересі і засвоєнні особистістю накопичених людством знань, розширенні особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток. У цьому можна вбачати прояв гностичної функції компетентності. Відбиття отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок визначає діяльнісну функцію компетентності в структурі особистості.

Компетентність виявляється також у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості, що свідчить про емоційно-вольову функцію компетентності в структурі особистості. Зазначені вище функції забезпечують свідому, вмотивовану поведінку і самореалізацію особистості, розвивають уміння розв'язувати життєві і виробничі проблеми.

Оцінне ставлення і усвідомлення людиною своєї поведінки, ідеалів і мотивів, цілісну оцінку самого себе як особистості характеризують ціннісно-рефлексивну функцію компетентності. Комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії є результатом прояву комунікативної функції компетентності. Зауважимо, що в цій сукупності функцій системотвірною є діяльнісна функція, оскільки компетентність виявляється в умінні розв'язувати проблеми (проблемні завдання у певній предметній галузі), проектувати свою власну діяльність, що вирізняється якістю і результативністю.

До визначення сутності поняття „компетентність”, переліку необхідних для сучасної молоді людини компетентностей і розробки технологій їх формування долучилися представники науки і педагогічної практики

(В.Кальней, М.Красовицький, А.Хуторський, С.Шишков, М.Чошанов та ін.), зокрема вітчизняні науковці (В. Бондар, О.Савченко, Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, С.Трубачова та ін.).

Урок музичного мистецтва є тим середовищем, у якому розгортається процес взаємодії, спілкування між вчителем і учнем, вчителем і музикою, учнями і музикою тощо. Діяльність педагога на уроках музичного мистецтва на всіх етапах є спілкуванням, яке вчитель організовує в різних видах та формах музичної діяльності учнів, спрямованої на формування компетентностей учнів. Компетентнісний підхід посилює важливість творчої, проектної, інтерактивної та практичної діяльності. Разом із цим він обумовлює діалогічність, самоорганізацію, вибірковість щодо вибору змісту та форм діяльності, актуалізацію досвіду, удосконалення методів та освітніх.

Результативність та ефективність означеного процесу на уроках музичного мистецтва пов'язана із упровадженням та комбінуванням інноваційних художньо-педагогічних технологій навчання, що впливає на активне залучення учнів до оцінювання художніх творів, інтерпретації музичного образу та творчо-практичної музичної діяльності, осмисленого використання набутих компетентностей.

Наше дослідження охоплює дітей віком від 7 до 15 років. Детальніше проаналізуємо їх музично-естетичний розвиток у руслі компетентнісного підходу.

Формування компетентностей молодшого школяра визначається за трьома напрямками – когнітивно - операційним, культурно - поведінковим та громадянським, які є критеріями особистісно - компетентнісного розвитку та в основі яких закладено складові – ключові компетентності та навички молодшого школяра.

Когнітивно-операційний напрям передбачає отримання молодшими школярами сукупності знань та вмінь у процесі спільної з учителем навчальної діяльності. Вони мають оволодіти здатністю до сприйняття навчальної інформації, здатністю виділяти сутність сприйнятого змісту – «дивитись і

бачити», а також умінням «слухати і чути» інформацію, що подається вчителем.

Культурно-поведінковий напрям стосується сфери розвитку особистості, поданий засвоєними способами поведінки, що детермінується системою цінностей учня та його культурою. Рефлексія сприймається як новоутворення молодшого шкільного віку. Зміст рефлексії в молодшому шкільному віці, переважно пов'язується зі здатністю дитини аналізувати підстави своєї діяльності. Розвиток рефлексивної свідомості молодшого школяра базується на зміні його позиції до навчальної роботи: зміни предмета самопізнання (перехід до оцінювання своїх переживань, своєї поведінки, свого «Я»); ставлення до себе (оцінка себе як суб'єкта діяльності та учасника взаємодії); ставлення до засобів самопізнання (В. Слободчиков).

Комунікативна компетентність включає готовність учня спілкуватися з іншими людьми, здатність підтримувати та установлювати контакти з людьми, прагнення до реалізації власної індивідуальної програми спілкування, уміння знаходити адекватний стиль і тон спілкування, уміння аргументувати свою точку зору, уміння сприймати новий досвід спілкування, набуття навичок емоційно-психологічного саморегулювання.

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності розуміють характеристики особистості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Важливим для школярів є засвоєння навичок, що сприяють соціальному здоров'ю. До них відносять навички ефективного спілкування, навички співчуття, навички розв'язування конфліктів, навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, навички спільної діяльності та співробітництва. Серед важливих завдань – оволодіння навичками, що сприяють духовному та психічному здоров'ю: навички самоусвідомлення та самооцінки, вміння аналізувати проблеми та приймати рішення, вміння планувати свою діяльність, навички самоконтролю, мотивація успіху та самоконтролю.

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій

передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією. Інформаційна компетентність – це системне утворення знань і вмінь в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і досвід їх використання, а також здатність удосконалювати свої знання, вміння приймати принципово нові рішення в мінливих умовах або непередбачених ситуаціях з використанням нових технологічних засобів, що включає освоєння досвіду діяльності на основі таких компетентностей як навички учіння, рефлексивна компетентність, комунікативна, здоров'язберігаюча, компетентність з питань інформаційних технологій.

Навички учіння формуються у школяра у процесі самостійно - пізнавальної діяльності. Внаслідок формування пізнавальних здібностей, усі психологічні процеси стають у значній мірі довільними, внутрішньо опосередкованими. Завдяки цьому розвивається емоційна, волюва та інтелектуальна сфери молодшого школяра. Поведінковий компонент навчально-пізнавальної компетентності поєднує в собі внутрішню навчальну мотивацію, ціннісні орієнтації, суб'єктну готовність до навчання.

До переліку навичок навчальної діяльності когнітивно - операційного напрямку розвитку компетентностей молодшого школяра віднесено: уміння «слухати і чути»; здатність до сприйняття навчальної інформації, вміння виділяти сутність сприйнятого змісту – «дивитись і бачити». До культурно-поведінкового: уміння виділяти нову навчальну інформацію; самостійно формулювати зміст задачі; здатність оволодівати та виконувати дії самоконтролю та самооцінки. Рефлексивна компетентність: здатність до самоставлення та ставлення до інших. Комунікативна компетентність: засвоєння культури спілкування, норм і правил загальноприйнятої поведінки; навички колективної роботи; володіння різними соціальними ролями. Здоров'язберігаюча компетентність: навички збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Компетентність щодо комп'ютерної грамотності: уміння роботи молодшого школяра за комп'ютером; вміння користуватися мишею та клавіатурою; навички пошуку

інформації в мережі Інтернет. Громадянська компетентність: усвідомлення прав та обов'язків; засвоєння моральних цінностей та норм поведінки; Соціальна компетентність: усвідомлення власної соціальної ролі в групі ровесників.

В учнів першого класу (діти 6-7 років) починають формуватися системи відносин зі світом та самим собою, стійкі форми взаємовідносин з однолітками та дорослими та базові навчальні установки, які визначають в подальшому успішність шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації в шкільному середовищі. Для першокласників характерний процес зміни з сюжетно-рольової ігрової діяльності на навчальну. Діти стикаються з новими умовами, вимогами, починають освоювати рефлексивні вміння – усвідомлюють свої емоційні стани та засвоюють навички їх контролю. Проте у більшості молодших школярів ще відсутні навички самоконтролю. В першому класі йде активний розвиток мовно-мисленневих механізмів дитини. Основним завданням в першому класі перед дитиною за допомогою вчителя та психолога стоїть формування у дитини стійкої навчальної мотивації на фоні позитивної «Я-концепції», стійкої самооцінки та низького рівня шкільної тривожності.

Другий клас (діти 7-8 років), відповідно до теорії вікового розвитку, запропонованої Л. Виготським і розвиненою його учнями (О. Леонтьєв, Д. Эльконин, Л. Божович, О. Петровський, Д. Фельдштейн, В. Слободчиков та ін.) є стабільним періодом. Він передбачає поступовий розвиток психіки і особистісних якостей дитини, поступове накопичення знань, умінь, досвіду. До найбільших новоутворень цього віку дослідники відносять: рефлексію, тобто ціннісну орієнтацію особистості. Крім навичок застосування інформаційних технологій, інформаційна компетентність має рефлексивний компонент: готовність молодшого школяра до пошуку вирішення проблем, творчого перетворення на основі аналізу своєї інформаційної діяльності, у зв'язку з тим, що обсяг знань, умінь, засвоєних за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості. Громадянський напрям передбачає

становлення молодшого школяра як громадянина держави та прийняття й оволодіння ним новими соціальними ролями: школярі мають отримувати знання про державу, закони, права та обов'язки, головні моральні цінності та норми поведінки. В цей період відбувається робота над розвитком інтеграції дитини в суспільство, а також формуються вміння спілкуватися та регулювати конфлікти шляхом діалогу. Створюються основні ціннісні орієнтації свідомого громадянина. Не менш важливою для особистісного розвитку молодшого школяра є оволодіння соціальною компетентністю. Формування соціальної компетентності у молодшого школяра передбачає наявність патріотизму, поваги до народних символів, звичаїв, здатність до національної самоідентифікації.

В третьому класі (8-9 років), у дитини починає формуватися суб'єктивне психологічне уявлення про себе як особистість, коли соціальне порівняння стає основою самооцінки. Учні стають впевненішими у своїх соціальних ролях та вже визначаються з колом своїх інтересів. Вони краще орієнтуються в соціальних відносинах без сторонньої допомоги. Важливою ознакою дітей 8 років є те, що дітям необхідно відчувати себе частиною групи, команди або бути приналежним до чогось. Мотивом навчання цього віку є позитивне підкріплення, оскільки їм ще важко вчитися на помилках та сприймати негативну критику.

З четвертого класу (9-10 років) з'являється інтерес до власного внутрішнього світу. Учні можуть бути сприятливіші до впливу і тиску з боку однолітків, для них є характерною відкритість та довірливість до оточуючого світу. Основним новоутворенням учня – є «відчуття дорослості», тобто усвідомлена та цілісна позиція ставлення учня до навчальної діяльності, до школи, вчителів та однолітків. З психологічної точки зору для дітей цього періоду характерним є зниження самооцінки, високий рівень ситуативної тривожності, ставлення до громадянських прав та законів, соціально корисної діяльності.

У молодшому шкільному віці діти в різних культурах навчаються,



набуваючи знання про свій соціальний світ. Одночасно в них формується особистісне уявлення про компетентність. Сила компетентності, яка формується у цьому віці, зумовлює подальшу ефективність людини в соціальному, економічному, політичному здатність оцінювати власні дії, вміння аналізувати. В цьому віці (за Л. Божович) прискорюються темпи соціалізації та починається усвідомлення «соціального Я» і формування індивідуально - типологічних соціальних ролей (стереотипів), йде засвоєння інтелектуальних аспектів навчальної діяльності – стандартів понятійного мислення та наукової лексики. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень має стати суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, початкових елементів адаптації до соціально-економічних змін у суспільстві.

Отже, стратегічним завданням початкової школи на сучасному етапі є формування у школяра компетентної особистості – бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Підлітковий вік охоплює часові межі від 11 до 15 років і є одним із найскладніших етапів життя особистості, адже відрізняється глибокими змінами в організмі і психіці людини, які супроводжують перехід від дитинства до дорослості і характеризується:

- почуттям дорослості;
- формуванням «Ми» – концепції;
- формуванням референтних груп [8, с. 32–33].

Основним психічним новоутворенням підлітка є самосвідомість, яка виявляється у формуванні його "Я-концепції", особистісної рефлексії і почуття дорослості. Також у підлітковому віці спостерігається становлення системи саморегуляції психіки як здатності до всіх видів самоконтролю, і закінчується формування самооцінки [4, с. 178]. У підлітків зазнають значного розвитку загальні та спеціальні здібності, увага, пам'ять і мислення, які спрямовуються на довільне сприймання, усвідомлення та відтворення музичного матеріалу.

Також вдосконалюються процеси аналітико-синтетичної діяльності, і формується теоретичне мислення як здатність до оперування поняттями та уявленнями, в тому числі і в галузі музичного мистецтва.

Підлітковий вік вважається переломним у житті дитини. У цей період кардинально змінюється поведінка дітей. Багато з них стають грубими, неслухняними, ігнорують настанови старших, не підкоряються їм, а роблять все по-своєму, вимагаючи визнати їхню самостійність. У той же час росте прагнення до самоактуалізації, розвивається здатність до усвідомлення свого внутрішнього світу, особистісних якостей, зростає суспільна активність. Все це спонукає підлітка до творчої діяльності, до пошуку реалізації своїх здібностей.

Не применшуючи ролі загальноосвітньої школи, особливо з естетичним нахилом, ми вважаємо, що шкільні заняття не розв'яжуть самі по собі проблему музично-естетичної компетентності. У загальноосвітній школі уроки музики проводяться в рамках обов'язкової програми, яка не зовсім враховує вікові особливості підлітка, не приділяючи уваги вивченню сучасних напрямків мистецтва.

Позашкільна освіта, де здійснюється перехід від уніфікованого навчання до варіативного, дає учням можливість отримати знання, вміння і навички, адекватні рівню їхнього особистісного розвитку відповідно до їх інтересів та потреб, реалізувати індивідуальні здібності. Саме правильна організація системи позашкільної діяльності здатна сформувати свідоме прагнення дітей до цінностей музичного мистецтва, до розуміння й переживання його краси.

Плани й програми позашкільних закладів, у більшості авторські, зорієнтовані не тільки на традиції певного регіону, але й на інтереси, ціннісні вікові орієнтації та на індивідуальні можливості учня, його здібності і нахили. Гнучкість структури музичних закладів позашкільної діяльності відповідають потребам підлітків, що приваблює їх до участі у роботі колективів, у яких вони розкривають свою творчу потенційність. Розмаїття каналів і сфер спілкування у позашкільному музичному колективі, теж до вподоби підліткові, який прагне розширювати коло своїх відносин з новими (поза школою, вулицею)

однолітками.

Зміст навчання у позашкільних музичних колективах, особливо у школах мистецтв та музичних школах, незрівнянно ширший, глибший, систематичніший, ніж у загальноосвітній школі. За формою спілкування під час навчання у позашкільних музичних закладах виникає інший ролевий зв'язок між підлітком і педагогом. У загальноосвітній школі, як правило, суб'єктом навчально-виховного процесу залишається учитель, а учень є об'єктом цього процесу. Інноваційні підходи до роботи загальноосвітньої школи настійно пропонують співробітництво учителя й учня на уроці, проте це стосується лише певних видів уроків або їх компонентів. У мистецькій позашкільній освіті традиційно склалися відносини педагога й учня, вихователя й підлітка, на взаємоповазі та взаєморозумінні. І це стосується не тільки індивідуальних занять з музики, а й роботи з колективом.

Пріоритетне місце в підлітковій субкультурі належить сприйняттю музики. Як свідчать конкретно-соціологічні дослідження, музика є найулюбленішим видом мистецтва для школярів середнього віку. Але, як відзначають дослідники впливу музики на підлітків, у наш час не будь-які музичні жанри є для них популярними. Масовим попитом у підлітків користується музика великих частот (поп- та рок- музика). При цьому і класичний жанр має свою представленість в молодіжній аудиторії. Сприйняття музики викликає в організмі підлітка фізіологічні зміни (підсилює метаболізм, стабілізує мускульну енергію, змінює кров'яний тиск, емоції). Завдяки експресивності, ритміці, музика через тілесні рухи, танці дозволяє підліткам знижувати емоційні реакції: хвилювання, афекти, неусвідомлені переживання.

Сучасні дослідження впливу музики на фізіологію і психіку людини довели, що підлітки найбільш сензитивні до її впливу. Саме дана вікова категорія прагне сприймати музику на вищому абсолютному порозі чутливості. Музика занурює підлітків у залежність від висоти, сили, темпу і створює для них складну гаму слухових, тілесних відчуттів та соціальних переживань. Цікавими виявилися експрес-дослідження, які проводилися вченими у великих рок-залах Японії. При

опитуванні підлітки стверджували, що під час сприйняття рок-музики вони отримують значне за силою задоволення – «кайф» і, занурюючись у музику, втрачають реалії буття і навіть самих себе. Те, що відбувається з підлітками, захопленими рок-музикою, – явище, яке демонструє початковий рівень сприйняття музики. По суті, він пов'язаний з переживаннями ритму і великих частот музичних звуків у сполученні з тілесними рухами. Це явище вікового характеру, а тому в подальшому, в дорослому віці, люди перестають тяжіти до даного жанру музики.

Поряд з цим, у окремих підлітків існує схильність до сприйняття класичної музики, що на думку Б.Теплова вимагає наявності трьох основних музичних здібностей: ладового почуття, здатності до слухових уявлень та музично-ритмічного почуття [41, с.254]. Основні музичні здібності створюють ядро музичного сприйняття та формують спеціальну здібність – музичний слух. На думку С. Рубінштейна, музичний слух виходить за межі відчуття та сприймання і виступає як здатність сприймати та уявляти музичні образи, що пов'язані з образами пам'яті та уяви [36, с.160].

У сучасних умовах, завдяки розвитку музичної індустрії, музичні орієнтації підлітків формується, головним чином, під впливом засобів масової інформації, спілкування з однолітками, що призводить до споживання музичних зразків сумнівної естетичної якості завдяки легкості сприймання. Дослідники пропонують використовувати ці жанри як "сходинок" при прилученні підлітків до "високої" музики: класичної і народної. Розроблено і апробовано методики прилучення школярів до академічної музики через масові жанри, які мають служити "перехідним містком" до сприйняття більш складних жанрів [47, с.17]. Зважаючи на особливості й переваги позашкільних навчальних закладів, автор методики вважає, що їх ефективність у формуванні музично-естетичної компетенції зростає при виконанні ряду умов, а саме врахуванні вікових особливостей дітей, зокрема підлітків, їх музичних інтересів запитів, активізації механізмів особистісного саморозвитку підлітків, розширюючи їх музичний світогляд і розвиваючи музичну грамотність.

Посилення ролі мистецьких дитячих шкіл у формуванні музично-естетичної компетентності підлітків, на нашу думку, пов'язане з успішним вирішенням наступних проблем. Важливо якомога більше наближення навчання гри на музичному інструменті до запитів учнів – підлітків та їх батьків.

Бесіди з підлітками та їх батьками показують, що вони хотіли мати справу з навчальним репертуаром різноманітної стилістичної орієнтації. Учень має вивчати як класичні, так і естрадні популярні твори, джаз- і рок-музику, включаючи і п'єси, придатні для проведення дозвілля. Батьки бажають, щоб діти вміли підбирати по слуху мелодію на інструменті, акомпанувати комусь і співати під власний акомпанемент, імпровізувати і навіть складати музику. А головне підліток любив і розумів музику різних жанрів, мав хороший музичний смак.

Запити підлітків та їх батьків виправдані. Адже лише певна частина випускників музичних шкіл продовжують професійну освіту. А решта має бути націлена на загальномузичний розвиток, на музикування "для себе" протягом усього життя. Така постановка питання ані скільки не суперечить основним засадам роботи музичної школи, які тримаються на класичному репертуарі, що необхідно для подальшої професійної освіти. Адже завдяки знайомству з різними жанрами та стилістичними напрямками музичного мистецтва відбувається розширення художнього світогляду, опанування прийомами виконавської майстерності, осягнення емоційно-образного змісту та особливостей структури музичних творів, розвивається готовність школярів висловлювати оцінне ставлення до них, що є основою музично-естетичної компетентності підлітка.

Для розвитку особистості важливе значення має ігрова діяльність, яка у підлітковому віці відрізняється прагненням до результативності дій, підвищенням майстерності їх виконання, особливо у колективних формах. Популярність колективних ігор серед підлітків пояснюється характером їх

провідної діяльності, яка у цей період життя людини виступає як інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Саме спілкування сприяє найбільш активному розвитку особистості і стає ефективним засобом впливу на засвоєння знань, вмінь і навичок, необхідних для формування слухацької культури школяра: "колектив відіграє винятково важливу роль у формуванні свідомості й самосвідомості особистості в підлітковому віці" [19, с 242] і сприяє реалізації прагнення до самоствердження у формі співробітництва з однолітками і дорослими.

Сучасний урок музичного мистецтва розглядається як цілісний творчий процес, що забезпечує рівноправну, повноцінну навчальну діяльність у системі «вчитель-учень»; сприяє розкриттю, формуванню та реалізації особистісних якостей учнів. Недостатньо досягти лише освітньої мети уроку, треба, щоб кожен учень був задоволений власним успіхом на уроці, відчував повагу до себе, своєї праці з боку вчителя і однокласників. Цьому мають слугувати провідні дидактичні принципи сучасної педагогіки мистецтва: а саме: принцип науковості; принцип тематизму – «основа основ педагогіки мистецтва»; принцип зв'язку музики з життям – «музика – це саме життя»; принцип єдності виховання, освіти та розвитку школярів у музичному навчанні; принцип захопленості, інтересу в музичному навчанні; принцип відбору яскравих творів у зміст навчальних занять.

Провідними методами художньої дидактики при цьому визначено: метод «творення вже створеного» (універсальний загальний у навчанні мистецтва); метод узагальнення («ключові знання та практичні навички»); метод циклічності розвитку об'єктів сприймання музики («забігання вперед» та повернення до початкового в новій якості); метод контрастного зіставлення, порівняння.

*Кооперовано-діяльнісний підхід.* Вихідною позицією щодо музичного навчання учнів-саксофоністів у контексті нашого дослідження є розуміння сутності освітнього процесу як кооперованої діяльності суб'єктів освітнього процесу, результатом якої є становлення їх суб'єктності (С. Рубінштейн,

Г. Щедровицький, Ю. Кулюткин).

Центральним елементом кооперованої діяльності суб'єктів педагогічного процесу є соціально-психологічна взаємодія як система взаємоспрямованих дій, що породжують їх взаємозв'язки, спільні переживання, викликають зміни в позиціях, установках, когнітивних утвореннях і поведінковій активності. Змістова складова цієї взаємодії виявляє систему ставлень учасників до освітнього процесу як соціально заданої діяльності, що здійснюється в певному соціокультурному контексті та виявляється в рефлексивних позиціях.

Методологічні підходи у цьому процесі розглядаються як система узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес навчання гри на саксофоні. Діяльнісний компонент кооперовано-діяльнісного підходу інтерпретує процес навчання як цілеспрямовану навчальну діяльність учня-саксофоніста в оволодінні ансамблево-виконавською діяльністю. Беручи до уваги важливість діяльнісного компоненту в межах кооперовано - діяльнісного підходу, музичне навчання учнів-саксофоністів має бути спрямованим як на розвиток особистісних якостей учня, так і на розвиток виконавських умінь. Професійно-педагогічна спрямованість особистості викладача по класу саксофона є провідною системоутворювальною властивістю, яка виражає його всебічну орієнтованість у специфічних видах діяльності – навчанні, вихованні, розвитку й освіті засобами музичного мистецтва учнів підліткового віку.

Кооперований компонент підходу виходить із змісту поняття кооперація, що означає співробітництво, співпрацю, форму організації праці, за якої певна кількість людей спільно бере участь в одному й тому ж або в різних, зв'язаних між собою виробничих процесах. Біполярна основа кооперації означає діалектичний взаємозв'язок особистісного й соціального. Ця теза уявляється нам важливою в зв'язку з тим, що кожен учень у залежності від своїх фізичних та психолого - емоційних особливостей, засвоює знання неоднаково, тому процес навчання гри на саксофоні учнів-початківців потребує особистісного підходу в контексті колективного навчання. Цінностями кооперованої діяльності

(принципи взаємодії, які забезпечують найбільш ефективні варіанти колективного виживання) мають бути взаємодопомога, демократія, взаємовідповідальність, справедливість, рівність, чесність, відкритість, солідарність, соціальна відповідальність і турбота про інших, тобто цінності, що належать до загальногромадянських.

Отже, кооперовано-діяльнісний підхід розглядається як система науково-педагогічних установок щодо змісту і способу організації музичного навчання учнів-саксофоністів, яка передбачає необхідність спільної їх навчальної діяльності на засадах колективного виконавства, співробітництва і співпраці, виходить із діалектичного взаємозв'язку особистісного і соціального та характеризується взаємозумовленістю, взаємодоповненням, взаємовпливом, взаємодопомогою суб'єктів діяльності [38].

Кооперовано - діяльнісний підхід має стати фундаментом для внутрішньої цілісності навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах мистецької освіти, тому необхідно сформулювати його провідні принципи, які стануть основними положеннями організації навчально-виховного процесу.

Дидактичні принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу у відповідності з його загальними цілями і закономірностями. Серед сучасних визначень принципів навчання прийнятним є пропонуване В. Ягуповим: “спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей” [49, с. 291]. Дидактичні принципи абстрагуються з реального навчального процесу і тому трактуються як такі положення, що поширюються на всі явища навчального процесу і виконують регулятивну функцію в двох аспектах: 1) як спосіб побудови дидактичних теорій, коли об'єктом аналізу є принципи як елементи науково-педагогічного знання; 2) як спосіб регуляції практики навчання.

Розглянемо сформульовані нами провідні принципи, що допоможе усвідомити процес музичного навчання учнів-саксофоністів, а саме: принцип



зацікавленості; принцип співробітництва; принцип поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, активно- інформаційного впливу; принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій музичного навчання; принцип єдності художнього і технічного розвитку, наступності у набутті музичних знань і виконавських умінь; принцип розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи.

Згідно словникових тлумачень, принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає вихідне положення, першорядне правило будь-якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення [12]. Розкриємо зміст найважливіших педагогічних принципів, які, на наш погляд, сприяють навчанню гри на саксофоні учнів-початківців у мистецьких навчальних закладах.

*Принцип зацікавленості.* Проблема інтересу та захопленості освітнім процесом – фундаментальна в музичній педагогіці, де без емоційного захоплення неможливо досягти мінімальних результатів, вона характеризує атмосферу уроку музики. Реалізація принципу пов'язана з розвитком у школярів позитивного емоційно-естетичного ставлення до музики, до процесу засвоєння знань, до різновидів музичної діяльності, що забезпечується: вивченням музики як живого мистецтва; зв'язком музики з життям; музичним матеріалом; різними формами спілкування з музикою; вмінням вчителя захоплююче розповідати про музику, виразно її виконувати; методами музичного виховання.

Принцип зацікавленості визначає організацію навчального процесу (не тільки у процесі індивідуальних та колективних занять, а й характеризує ступінь активної дії учнів в освітньому процесі). Завдяки чому робота в класі саксофона стає бажаною, позбавляється рутинності й стереотипності. Якщо у педагогічній складовій навчально-виховного процесу присутній інтерес, то там завжди виявляються такі риси, як захопленість, розуміння, цілеспрямованість, що є дуже важливим для здійснення музично-творчого процесу. Натомість відсутність у навчальній практиці інтерес призводить до формалізму,

поверхової споглядальності і в результаті – до припинення навчання. Тому інтерес відіграє роль своєрідного каталізатора навчального процесу, впливає на якість його організації та утримання, адже він є провідним мотивом пізнавальної діяльності, засобом навчання і водночас стійкою характеристикою особистості.

У дослідженнях Е.Абдуліна, Н.Морозової, В.Петрушина, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокової музичний інтерес розглядається як стійка якість особистості й мотив навчальної діяльності, як позитивне ставлення до музики й вибіркова спрямованість на пізнання музичного мистецтва, як прояв активності особистості завдяки емоційній привабливості та значущості об'єкта сприймання. Спираючись на ці думки, підкреслимо виняткову роль інтересу у навчанні учнів-саксофоністів. Отже, стійкий музичний інтерес в процесі навчання не виникає сам по собі, для його формування необхідна певна спрямованість учіння; підґрунтям такого інтересу є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають музичній діяльності школяра активного, творчого характеру; інтерес до музичного мистецтва є рушійною силою для його сприймання, отримання необхідних знань, формування відповідних умінь та навичок. і процесі розвитку інтересу до музичного мистецтва і зокрема до музичних творів окремих композиторів – важливо враховувати їх художньо - виховне значення.

Специфічною особливістю виконавського мистецтва є те, що вихованню музикантів слугує сам художній «об'єкт», тобто музичний репертуар. Це надає особливої відповідальності на педагога у напрямку його вибору, пов'язаного з художнім розвитком і вихованням учнів. Варто зазначити, що принцип зацікавленості слід використовувати не тільки на основі різних видів виконавської діяльності, поглиблення змісту та репертуарного спектру навчального процесу. Важливо знайти детермінанти міжпредметних зв'язків, які зумовлюють прагнення до отримання нових знань, активізацію естетичних уподобань учнів.

*Принцип співробітництва.* Оптимальною творчою педагогічною

взаємодією педагога і вихованця вважаємо таку, яка забезпечує не тільки успішне засвоєння знань, умінь, навичок, а й позитивну динаміку розвитку творчих можливостей школярів в конкретних умовах роботи педагога. Принцип відображає взаємозумовленість творчого особистісного розвитку суб'єктів взаємодії системи "педагог-вихованець"; відбиває взаємозалежність і взаємозумовленість творчої педагогічної роботи вчителя і творчої навчальної діяльності дітей.

Принцип співробітництва діє в процесі навчальної взаємодії педагога та учнів, а також їх виконавської взаємодії під час спільного виконання музичних творів, тобто в процесі колективної ансамблевої діяльності. У змісті всіх дисциплін уможливується застосування знань та практичного досвіду учнів з вивчення різного музичного матеріалу (сольфеджіо, теорія музики, музична література, загальне фортепіано та ін.).

У сучасних умовах панування новітніх технологій навчальної взаємодії суб'єктів освіти (наприклад, використання інформації з Інтернет мережі тощо) залишається актуальною система педагогічного спілкування того, хто навчає, із тим, кого навчають, яка має будуватись на принципах гуманізму, творчого підходу до становлення особистості кожного, тобто актуальною залишається педагогіка співробітництва у процесі міждисциплінарної навчальної взаємодії. Посилюється актуальність даної проблеми в системі музичної освіти, оскільки це торкається специфіки різних предметів, їх множинності та ускладнюється за рахунок індивідуальних потреб особистісних поглядів педагогів кожної навчальної дисципліни, необхідності вирішення ними задач свого предмету та досягнення їх власних специфічних цілей у досягненні навчальної та творчої мети.

У вивченні даної проблеми педагогіки співробітництва на досвід сталих учителів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ил'їн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.), які отримали суспільне визнання, та послуговуємось їх судженнями та теоретичними досягненнями, які повною мірою можуть бути застосовані для педагогічного співробітництва будь-якого віку навчання. Відзначаємо

існування вже розроблених оригінальних концепцій навчання та виховання їх авторів. Це є, перш за все, реальним підтвердженням можливості реалізації їх іншими педагогами, а також поширення ними власного творчого підходу до осіб, які розвиваються, і в той же час підтвердженням розкриття інтелектуально-творчого потенціалу учнів, які навчаються [21, с. 291 - 296]. Ми спираємось на її основні теоретичні положення, які адаптуємо до проблем колективного виконавства, а саме:

- творче ставлення до взаємодії педагогів та учнів, як базовому, смислоутворюючому елементу;

- створення відповідних педагогічних умов емоційного позитивного виявлення можливостей кожного учасника ансамблю та їх підпорядкування загальній колективній дії;

- розкриття потенційних можливостей учнів, які поставили перед собою складну мету та внутрішньо впевнені у власних силах;

- самоаналіз власної та спільної роботи індивідуально кожним виконавцем, а також їх колективом;

Вивчення музичних творів або вирішення різних естетичних проблем за допомогою творів мистецтва стимулює розширення і музично-естетичного досвіду учнів, сприяє, перш за все, придбанню нової інформації, емоційних почуттів на основі знань про музичне мистецтво інших країн, з урахуванням досвіду виконавської, художньо-естетичної сфери людської діяльності, взагалі про психо-фізіологічні можливості людини, як суб'єкта, який сприймає музику на слух для підвищення власного рівня загальної та музичної ерудиції.

Важливим є виявлення специфіки педагогіки співробітництва у процесі навчальної взаємодії, яка відрізняється не лише досвідом взаємодії учасників колективної виконавської діяльності всередині конкретно духової групи музикантів, а й особистостей викладача та його підопічних. до того ж – визначається ще і взаємозбагаченням змісту різних культур (наприклад, європейської та східної), які використовують викладачі для навчання учнів. Крім того у навчанні музичному мистецтву природним є використання

особливостей інтегративного принципу взаємопроникнення одних навчальних дисциплін у розкриття смислів інших та виникнення на цій основі нової інтегративної якості або смислу, що призводить до становлення нової самостійної одиниці по відношенню до тих складових, які інтегрувались у загальну сутність із певних складових. Міжпредметні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до навчання, що дозволяє створити для учнів уявний простір про системи понять, універсальність деяких законів природи та комплексність у вирішенні складних наукових та життєвих проблем, авторського усвідомлення ціннісних орієнтирів творців мистецьких шедеврів, а також розуміння способів їх виконання..

*Принцип поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання.* Цей принцип активізує процеси осмислення на особистісному і діяльнісному рівнях. На думку О. Костюка, О. Рудницької, осягнення слухачем художнього змісту музики, становлення суб'єктивного слухацького образу є цілісним, багаторівневим і водночас поетапним процесом, який відбувається у складній системі зовнішніх орієнтирів і внутрішніх координат, заданих природою музичного мислення, культурно-історичним контекстом, жанрово-стилістичними характеристиками творів, естетичними інтересами і художнім досвідом слухача, комунікативною ситуацією і багатьма іншими чинниками [19, с. 29]. Свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме засвоєння знань, умінь і навичок стає запорукою успіху в навчанні. Тому важливого значення набуває така особливість осягнення музичного втору як активність свідомості.

У цьому аспекті висловимо думку О. Ростовського стосовно музичного сприймання. Він зазначає, що вияв активної свідомості під час сприймання музичних творів проявляється у виділенні найбільш значущих в інтонаційному плані елементів музики, яка звучить, у зв'язуванні їх в єдиний логічний ланцюжок. Усвідомлене пізнання музики передбачає, що учень оволодіває музичною мовою, системою художніх цінностей і за допомогою свого

художнього мислення може зрозуміти твір і виявити в ньому особистісний смисл. Автор підкреслює, що зрозуміти і пережити зміст музики учень може лише тоді, коли зможе сприймати музику не як набір випадкових, хаотичних звучань, а як організований і осмислений звуковий процес, в якому відчувається взаємодія і функціональна взаємозалежність елементів [35, с. 25-29]. Можливості для цього відкриваються на рівні формування інтересу до музичного мистецтва, а також розвитку музичного слуху в усіх його виявах. Усі завдання щодо виконавства можуть успішно вирішуватись, якщо учні навчаться свідомо контролювати свої почуття та дії. Вони повинні не тільки слухати, а й контролювати своє звучання, виявляти недоліки у виконанні. Цьому може сприяти не тільки прослуховування музичного твору в різних інтерпретаціях, а й вміння організовувати своє навчання, тобто проявляти здатність самостійно ставити і вирішувати навчальні задачі з метою самовдосконалення в музично-виконавській діяльності. Даний принцип вимагає відходу від пасивних, репродуктивних способів музичної діяльності, підкреслює необхідність такої роботи з нотним текстом, яка з максимальною повнотою проявляє самостійність і творчу ініціативу учня-виконавця. Застосування цього принципу забезпечується використанням під час уроку можливості широкого діапазону знань музично-теоретичного і музично-історичного характеру, збагаченням свідомості учнів розгорнутими системами уявлень і понять, зв'язаних з конкретним матеріалом і представлених в даному творі. Разом з тим, даний принцип передбачає відмову від надто довгої роботи над музичним твором, установку на оволодіння необхідними вміннями і навичками у короткі терміни. Його реалізація забезпечує загальний музичний розвиток учнів та розвиток їх музичних здібностей.

*Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій* навчання музичному мистецтву передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, котра спрямована на формування музичної культури особистості, оволодіння знаннями, вміннями і навичками в різних видах музично-творчої діяльності, що є основою формування особистісних якостей спрямованих на

пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Доречно наголосити, що принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій є віддзеркаленням функцій навчання, а саме: освітньої, розвивальної та виховної. Оволодіння закономірностями розвитку музичного мистецтва, засвоєння музичних фактів і явищ відбувається на тлі інтерпретації емоційно-образного змісту музики, виявленні різноманітної палітри музичних образів, як проявів життя, інтонаційної та образної природи музики. За такого підходу учні не тільки засвоюють образний зміст музики, знайомляться з музичними творами, а також розвивають уміння і навички спостерігати, розпізнавати, порівнювати, характеризувати та інтерпретувати контрастні за характером музичні образи і твори, що виховує шанобливе ставлення до вітчизняної музичної культури, повагу і толерантність до музичної культури інших народів, уможливорює формування морально-естетичних якостей особистості, необхідних для розвитку світогляду і самосвідомості, естетичного ставлення до культурних і життєвих цінностей.

*Принцип єдності художнього і технічного розвитку* у відтворенні інтонаційно-образного змісту музичного твору вважається домінуючим в оволодінні цінностями музичного мистецтва. Сутність його полягає у поєднанні двох компонентів процесу відтворення і виконання музичних творів передбачених шкільною програмою. Під «художнім» ми маємо на увазі точне відтворення художньо-образного змісту музичного твору за допомогою основних засобів музичної виразності, а саме: мелодії, ритму, темпу, динаміки, тембру, гармонії, штрихів, регістру. «Технічне» передбачає своєчасне відтворення мелодичної лінії та ритмічного малюнку в означеному темпі, відповідно до динаміки і штрихів. Загальновідомо, що рухливість і гнучкість технічного апарату музиканта потрібно весь час розвивати і підтримувати, оскільки ця якість дуже швидко втрачається під час перерви у заняттях.

Педагогічні принципи таких майстрів піанізму як К. Ігумнов, О. Гольденвейзер, Ф. Blumenфельд, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, С. Савшинський та інших є проекцією їхніх переконань на сутність музичного мистецтва в

цілому та виконавського, зокрема. Не зважаючи на яскраву індивідуальність та неповторність їх педагогічних систем, вони мають певні об'єднуючі положення, до яких належать й уявлення про розвиток технічного апарату музиканта як сукупності засобів для втілення художніх завдань. В основу цих положень покладені уявлення про звукове видобування; роль свідомості в налагодженні та розвитку доцільних ігрових прийомів; максимальне використання природних рухових можливостей, відчуття зручності, єдності рухів руки; визнання індивідуальності техніки виконавця [46]. Розвиток техніки музиканта необхідно розглядати широко – у площині його музичної культури.

Досвід роботи у галузі музичної освіти доводить, що досвідчені вчителі послуговуючись сучасними інтерактивними методами навчання при розучуванні шкільного репертуару зосереджують увагу не тільки на інтонаційно досконалому відтворенні мелодії, а також акцентують зусилля на характері атаки звука, голосоутворенні, гнучкості, відповідності нюансам і динаміці. Такий підхід спостерігається щодо ансамблевого й індивідуального інструментального музикування. Тут вчитель своєчасно концентрує увагу учасників ансамблю на художній доцільності відтворення кожної фрази. З метою досягнення краси звучання окремої групи інструментів та колектива в цілому ведеться робота над подоланням технічних або темпових складнощів. Тільки легкість і безпристрасність у подоланні технічних труднощів забезпечить красу і насолоду гармонією, щодо інтерпретації авторського задуму і власної інтерпретації окремої партії або частини твору, сприятиме розвитку емоційної сфери особистості. Це єдиний процес механізму творчості, що уможливорює реалізацію фахових компетентностей у царині музичного мистецтва.

*Принцип розвитку творчої активності і самостійності учня.* Творча активність проявляється тоді, коли дана особистість із властивим їй відповідним мисленням має ще сформувати внутрішню мотивацію до діяльності, вміє застосовувати прийоми творчого мислення до розв'язування конкретних задач. Для активізації пізнавальної діяльності школярів велике



значення має використання у шкільній практиці активного діалогу, ділової гри, аналізу проблемних ситуацій, навчальних досліджень, спеціальних вправ тощо. Для мотивації навчання важливо створити в класі сприятливий морально-психологічний клімат, забезпечити доброзичливість у відносинах учителя й учнів, дотримуватися норм педагогічної етики й такту.

Творча активність неможлива без пізнавальної активності учнів, яка полягає не лише в їх діяльності, а й у самостійності мислення, розвитку творчої думки, спостереженні дослідів. Т. Шамова пропонує розглядати такі три рівні пізнавальної активності учнів.

Перший рівень – відтворювальна активність – характеризується прагненням учня зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, оволодіти способом застосування їх за зразком. Цей рівень характеризується нестійкістю вольових зусиль школяра. Характерним показником першого рівня активності є відсутність в учнів інтересу до поглиблення знань, що виявляється у відсутності запитань типу «чому?» Другий рівень – інтерпретуюча активність – характеризується прагненням учня до виявлення смислу навчального матеріалу, проникнення у суть явища, прагненням пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань у змінених умовах. На цьому рівні активності учень виявляє епізодичне прагнення до самостійного пошуку відповіді на запитання, що зацікавило його. Третій рівень – творчий рівень активності – характеризується інтересом і прагненням не лише проникнути глибоко в суть явищ та їх взаємозв'язків, а й знайти для досягнення мети новий спосіб. На цьому рівні учні виявляють прагнення застосувати знання в новій ситуації, тобто виконати перенесення знань і способів діяльності в умови, які досі не були їм відомі. Характерна особливість цього рівня активності – вияв високих вольових якостей учня, наполегливість у досягненні мети, широкі й стійкі пізнавальні інтереси.

У навчальному процесі цей принцип пов'язаний з оволодінням знаннями та спонукання учнів до активної самостійної навчальної праці. Так, Г. Падалка вважає, що залучення учнів до самостійної роботи з навчальним матеріалом є

одним з найпродуктивніших прийомів мистецького навчання. Вона зазначає, що навчальні предмети з мистецтва “ мають обов’язково містити твори для самостійного опрацювання учнем. Учнію має подобатися твір і водночас він має усвідомлювати ті моменти, які потребують навчальних зусиль, певного напруження” [29, с. 134].

Свого часу Л. Баренбойм, аналізуючи європейські фортепіанні школи, звернув увагу на ті аспекти, які розвивають самостійність учня. До позитивних методик він відніс слухове орієнтування учня за інструментом на початковому етапі роботи. На думку Л. Баренбойма, це спонукає учня до слухання та знаходження правильної відповіді. Робота педагога має будуватися таким чином, щоб учень сам зробив необхідний висновок. Крім того, Л. Баренбойм позитивно оцінив орієнтацію даної методики на розвиток музичного мислення і творче музикування учня. При цьому «одне з головних завдань педагога – зробити найскоріше так, аби бути непотрібним учню, тобто прищепити йому самостійність мислення, методи самопізнання та вміння досягати цілей, що звуться зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [7, с. 200]. Вчений наголошує, що тільки в самостійних пошуках, в самостійному зіставленні явищ, в самостійному виборі та оцінці відбувається накопичення виконавського досвіду. Втім, самостійність можна розвивати тільки у обдарованих і дуже здібних молодих людей за рахунок читання нот з аркуша, виховання інтересу до музикування, вивчення сучасного репертуару, для виконання якого «ще немає установлених норм та сформованих традицій, тому молодий виконавець змушений шукати своє трактування, своє тлумачення, свою інтерпретацію» [7, с. 28].

Серед організаційних умов, яких слід дотримуватися для досягнення ранньої адаптації до колективного музикування учнів-саксофоністів, визначено наступні:

- забезпечення позитивної емоційної атмосфери навчального процесу, що створюється викладачем на підставі знань, умінь, навичок в області психології, управління, теорії емоційного інтелекту;

- занурення в спеціальність, обрану сферу музичного виконавства, із залученням інших мистецтв і наук;

- розробку актуальних і адекватних вимог до учнів (обов'язки, репертуар, критерії оцінки);

- дотримання гуманістичної ідейної основи освітнього процесу (доцільність, особистісна і соціальна значимість навчання);

- розробку індивідуальних програм мотивації учнів (участь у колективній художньої діяльності, придбання виконавсько-значущих компетенцій);

Виявлено і класифіковано особистісні чинники, які слід враховувати для досягнення високого рівня адаптації: віковий (обумовлює зміст навчання, педагогічної взаємодії); психофізіологічний (тип темпераменту, ступінь прояву интровертності і екстравертності, швидкість психічних реакцій впливають на вибір методів, прийомів, засобів); інтелектуально - соціальний (домінуючі моделі поведінки, емоційних проявів, ступінь володіння власними емоціями впливають на якість і результати міжособистісної комунікації); організаційно-вольовий (усвідомлення правил, вимог, обов'язків, необхідності їх виконання, розуміння доцільності навчання, саморозвитку, значущості колективної праці); особистісно-психологічний (поступове посилення інтересу, мотивації, потреби в навчанні, інструментальному виконавстві, придбання особистісно- значущих компетенцій).

## ***2.2. Теоретичне моделювання освітнього процесу в класі саксофона.***

Проблемі моделювання в педагогічній сфері і системі освіти сьогодні приділяється велика увага. Педагогічні моделі відрізняються від моделей в інших науково-практичних сферах саме акцентом на описовому способі викладу суті, структури та змісту моделі. Моделювання – це багатоетапний процес дослідження проблемного об'єкта, що складається з огляду його структури та змісту, встановлення проблемних аспектів (елементів), аналізу,

систематизації, узагальнення даних, визначення перспектив, проектування варіантів їх реалізації для отримання нових знань про об'єкт дослідження, нових теоретичних і практичних, соціально значущих результатів в галузі, що досліджується. Отже, термін «модель» трактується в двох традиційних значеннях: «як еталон для копій, зразок для наслідування» і як «спеціальне подання будь-якого об'єкта, що реконструює його істотні (в певному контексті) риси» [26, с. 12]. В рамках нашого експериментального дослідження було організовано і реалізовано моделювання двох видів. Перший вид: штучне конструювання особистісно - значущих проявів об'єкта дослідження – учня-саксофоніста. Другий вид: моделювання експериментального освітнього процесу. Ключовим фактором, що формує зміст даних моделей, є фактор компетентності.

Один з розробників теорії і практики компетентнісного підходу в системі освіти В. Байденко визначає компетентності як базові здатності особистості, що мають значення (соціальне, професійне) для конкретної людини або для певної професійної галузі » [6, с. 3-4].

Вченими пропонується наступне визначення компетентнісної дипломованого музиканта: вона являє собою «повний еталонний комплекс здібностей, соціально-комунікативних якостей, характерологічних рис, загальних і спеціальних професійних знань, умінь, навичок, що забезпечують високу конкурентоспроможність» [5].

Поняття «емоційні компетенції» зустрічається в спеціальній літературі з проблем управління персоналом з кінця ХХ століття. У статті Р. Бояціс і Ф. Сала, авторів методики управління на підставі емоційного інтелекту, представлений перелік емоційних компетенцій, як-от: емоційна самосвідомість, самооцінка, самоконтроль, відкритість (чесність), адаптованість, орієнтація на успіх, ініціатива, оптимізм, емпатія, розуміння організації, люб'язність, розвиток інших, наснага, вплив, провідник змін, управління конфліктами, командна робота і співпраця [48].

Проблемі реалізації компетентнісного підходу в сфері музичної педагогіки, освіти і виконавства приділено увагу в працях Є.Зеленкова, О. Сизової. Нерідко українські вчені метою дослідницької уваги обирали певну компетентність як ключову якість музиканта - педагога, керівника, диригента, виконавця (З. Джим, А. Базікова, А. Березняк, Є. Отяковській, А.Попков). Інші – звертаються до проблеми загальної компетентності педагога-музиканта, орієнтованої на широку професійну діяльність в сфері музичного мистецтва і освіти (Є. Гребенюк, Л.Козирєва, І. Левіна, Л. Піджоян, Р.Савченко, А. Хотенцев). Серед перелічених – нема жодної роботи, присвяченої проблемі підготовки учня-саксофоніста.

В руслі компетентнісного підходу, що відображає сучасні тенденції реформування системи української освіти, розглянемо зміст основних організаційно-педагогічних, психофізіологічних, соціально-комунікативних, науково-теоретичних, загальних музично-естетичних і спеціальних інструментально - виконавських компетенцій.

Особистісно-значущі компетенції – це здібності, якості, знання, вміння, навички, що допомагають музикантові успішно освоювати обраний інструмент, досягати значних результатів.

Психоемоційні компетенції – здатності і можливості особистості, що сформовані на основі емоцій та підставі знання про закономірності та особливості власних емоційних станів, проявів і вміння управляти ними (контролювати, змінювати, вдосконалювати, зупиняти) для досягнення певних цілей і завдань.

На основі аналізу змісту наведених вище груп позитивних і негативних психоемоційних станів, а також запропонованої моделі емоційних компетенцій Р. Бояціс і Ф. Сала було визначено важливі характерологічні психоемоційні елементи, що формують еталонну особистісну складову учня-саксофоніста. Вибрані психоемоційні стани і прояви ми визначаємо як особистісно-значущі психоемоційні компетенції учня-саксофоніста, формування яких забезпечує ранню адаптацію до музичного навчання (табл. 2.1).

## Особистісна складова учня-саксофоніста

Особистісно-значущі компетенції (якості, здібності, знання, вміння, навички)	Особистісно-значущі психоемоційні прояви
Зацікавленість	Інтелектуальна відкритість, готовність до освоєння нових знань, умінь, навичок, допитливість як важлива особистісно-значуща якість, що забезпечує підвищену сприйнятливості предмета.
Оптимістичність	Налаштованість на позитивний результат, радість, успіх, щастя, задоволення, здатність адекватного реагування, вміння зберігати спокій, впевненість у власних силах при зіткненні з труднощами, вирішенні психологічних проблем.
Наполегливість	Воля до досягнення поставлених цілей, завзятість в подоланні навчальних труднощів технічного і художнього характеру.
Комунікативність	Готовність і здатність до колективної діяльності, спільного вирішення проблем навчального та комунікативного характеру, вміння створити дружню радісну атмосферу для підвищення емоційно-психологічного результату, поліпшення клімату в колективі, зміцнення партнерських відносин, досягнення важливих соціальних результатів.
Емпатійність	Уміння сприймати загальний настрій творчого колективу, вживатися в виконавську роль, співпереживати в художній образ, здатність до співпереживання як психокомунікативних, так і музичних явищ, доброзичливість і лояльність по відношенню до партнерів.
Терплячість	Уміння зберігати спокій при вирішенні проблем, в процесі рутинної роботи при розучуванні партій, відпрацювання колективного виконання, шанобливе ставлення до роботи членів колективу, вміння зосереджуватися на завданні.
Психоемоційна відкритість	Комунікативна відкритість у поєднанні з емоційним контролем і дотриманням законів культурної поведінки і спілкування дозволяє створити сприятливі умови для вирішення будь-яких проблем, що виникають в колективі і стимулювати результативність навчальної діяльності.

Психологічна адекватність	Лояльність до чужої думки, адаптованість до навчальних ситуацій робочої атмосфери, гнучкість в спілкуванні, педагогічній та творчій взаємодії, розуміння, усвідомлення власних відчуттів, контролювання втоми, настрою, вміння вчасно відчувати наростаючі негативні відчуття, ідентифікувати їх і сказати про це викладачеві для отримання своєчасної кваліфікованої допомоги.
Відданість колективу, колективній справі	Здатність працювати з повною віддачею – важлива особистісна якість, наявність і прояв якої є запорукою успішної участі в колективній діяльності, визнання, поваги, довіри всіх учасників ансамблю.

Як видно з таблиці 2.1, цілісне уявлення про основні компетенції, що значимі для учня-саксофоніста, який закінчив перший ступінь музичної освіти, формується на основі розкриття сутності психоемоційних станів, умов, закономірностей і особливостей їх реалізації (прояву). Очевидним є прямий взаємозв'язок між змістом особистісно - значущих компетенцій і психоемоційним станом музиканта. Отже, особистісно-значущі здібності, вміння, навички, якості формуються виключно на міцній основі стабільно позитивних психоемоційних станів: «Засіб, який згуртовує людей в команді і народжує їх відданість – це емоції, які вони відчують» [15, с. 36].

Наявність даних компетенцій необхідна для успішної навчальної діяльності в інструментальному ансамблі. Логічно, що для успішного розкриття, вироблення, розвитку таких особистісних конструктів потрібна зміна однієї з ключових організаційних умов освітньої діяльності – організаційної форми. Маємо на увазі доцільність зменшення частки індивідуальних занять, які представляють поширену в системі інструментальної освіти індивідуальну форму навчання, і збільшення частки колективних занять у формі навчального ансамблю. В контексті традицій і особливостей навчання гри на саксофоні оптимальним варіантом реалізації колективної форми навчання видається інструментальний ансамбль, який є моделлю природного інструментального колективу. В процесі роботи в ансамблі відбуватиметься поступове орієнтування учнів-саксофоністів на можливий вибір майбутньої

професійної діяльності.

Практична реалізація удосконалення музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації забезпечується в нашому дослідженні на основі спеціально розробленої моделі.

Організаційно-методична модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації представлена як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів (рис. 2.1.). Модель містить мету – удосконалення музичного навчання учнів-саксофоністів. Мета репрезентується як кінцевий результат навчально-музичної діяльності; як суб'єктивний взірець бажаного стану середовища, яке вирішило б проблему, що виникла.

Головний елемент моделі – особистісна складова учня-саксофоніста як ключовий об'єкт освітнього процесу. Теоретичною основою забезпечення цілісності навчально - музичної діяльності виступають компетентнісний (розглядається як сучасний симбіоз традиційних підходів культурологічного, діяльнісного, особистісно - орієнтованого, дидактоцентричного та ін.) та кооперовано-діяльнісний, як система провідних концептуальних позицій. Реалізація цих підходів визначила конкретні педагогічні принципи: *принцип зацікавленості*, що визначає організацію навчального процесу (не тільки у процесі індивідуальних та колективних занять, а й характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному процесі); *принцип співробітництва*, що означає навчальну взаємодію педагога та учнів, а також їх виконавську взаємодію під час спільного виконання музичних творів в процесі колективної музично-ансамблевої діяльності; *принцип поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання*, що активізує процеси осмислення на особистісному і діяльнісному рівнях; *принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій* спрямований на формування музичної культури особистості, оволодіння знаннями, уміннями і навичками в різних видах музично-творчої діяльності, що є основою формування особистісних якостей,



спрямованих на пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; *принцип єдності художнього і технічного розвитку*, що є домінуючим у відтворенні інтонаційно-образного змісту музичного твору; *принцип розвитку творчої активності і самостійності учня спрямований* на застосування прийомів творчого мислення до розв'язування конкретних завдань.

Позитивний педагогічний ефект у розвитку творчої самореалізації учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації до музично-ансамблевої діяльності досягається при дотриманні наступних *педагогічних умов*: позитивної емоційної атмосфери навчального процесу, створеної викладачем на підставі знань, умінь, навичок в області психології, управління, теорії емоційного інтелекту; занурення в спеціальність, обрану сферу музичного виконавства, із залученням інших мистецтв і наук; розробки актуальних і адекватних вимог до учнів (обов'язки, репертуар, критерії оцінки); гуманістичної ідейної основи освітнього процесу; розробки індивідуальних програм мотивації учнів (участь у колективній художньої діяльності, придбання професійно - значущих компетенцій); створення виконавського колективу як єдиного організму (гармонійна взаємодія, духовна і емоційна взаємозв'язок, культурні та побутові традиції, спілкування і дозвілля, правила поведінки, взаємин); створення інституту наставництва (допомога учнів старших класів).

Виокремлено три структурні компоненти процесу удосконалення музичного навчання учнів-саксофоністів: *потребово-пізнавальний* (що відбиває потребу у колективному виконанні музичних творів і засвоєнні широкого кола музично-історичних та музично - теоретичних знань); *операційно-технологічний* (забезпечує оволодіння виконавсько-руховими вміннями і навичками, що відображає процес "перекодування звукових образів у моторні"); *регулятивно-оцінний* (відображає рівень сформованості здатності до адекватного оцінювання результатів власної діяльності, спрямованої на виконання музичних творів), які в свою чергу надають цілісності процесу

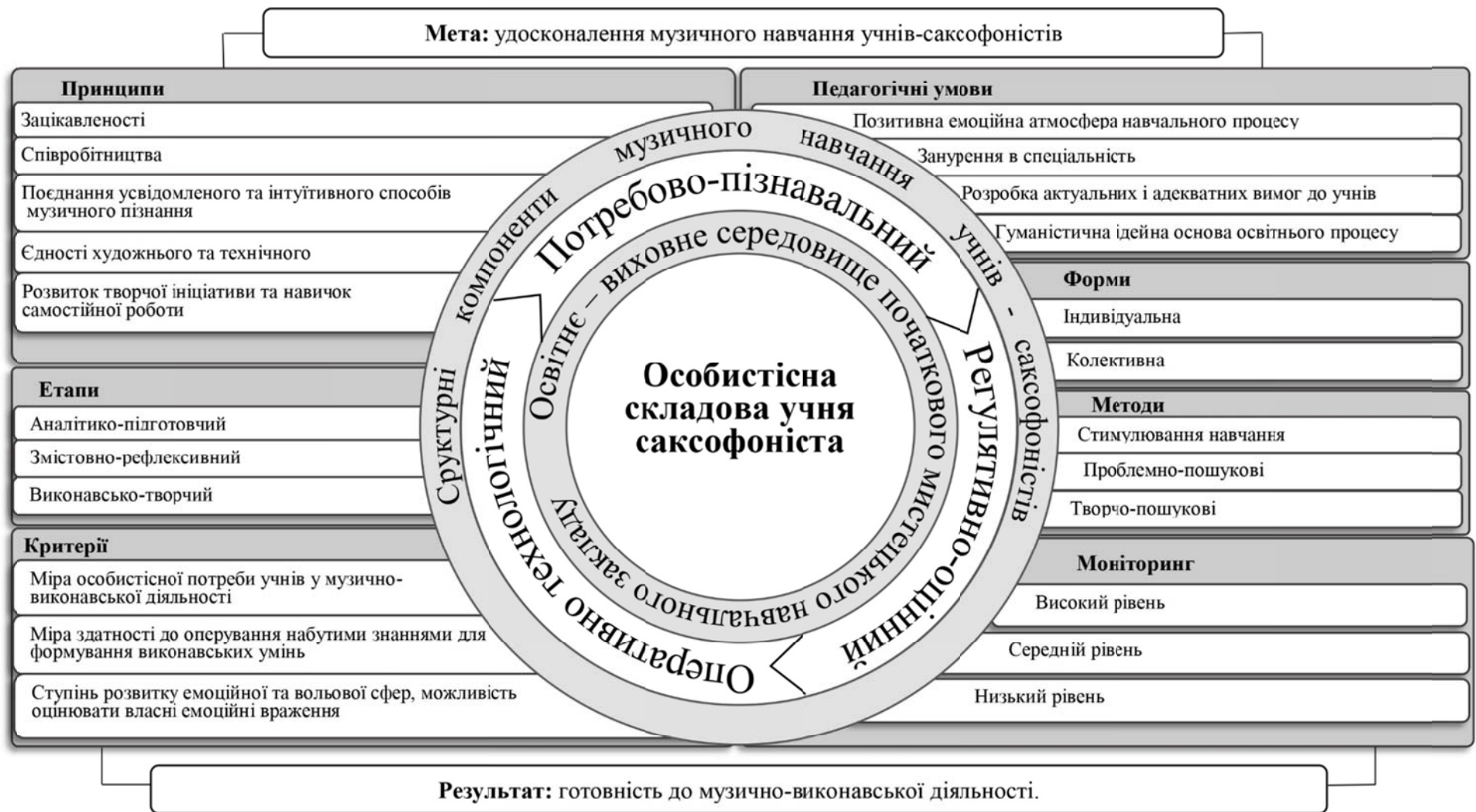


Рис. 1. Організаційно-методична модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації.

навчання гри на саксофоні. Розроблена структура взаємопов'язаних компонентів стала основою для розробки методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах позашкільної мистецької освіти

До критерію сформованості потребово - пізнавального компонента віднесено *міру особистісної потреби учнів у музично-ансамблевої діяльності* з показниками: бажання опанувати музичне мистецтво; вміння долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; вияв активності учнів під час музичних занять.

Критерієм сформованості операційно-технологічного компонента визначено *міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування ансамблево-виконавських умінь* з показниками: здатність накопичувати музичні знання і виконавські уміння; сформованість музичного тезаурусу; здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.

Критерієм регулятивно-оцінного компонента визначено *ступінь розвитку емоційної та вольової сфер, можливість оцінювати власні емоційні враження* з показниками: міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.

Реалізація змісту навчання розглядається як закономірна послідовна зміна в розвитку явищ, їх перехід у іншій стан; як сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певних результатів – етапів. Організаційно-методична модель включає три *етапа* методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців: аналітико-підготовчий, змістовно-рефлексивний та виконавсько-творчий.

Метою *аналітико-підготовчого етапу* стало стимулювання в учнів-саксофоністів позитивної мотивації щодо здійснення музично-ансамбленвої діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб. Метою *змістовно-рефлексивного етапу* – підвищення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблевого музичного

мистецтва, формування музично-теоретичних і музично-практичних знань про музично-ансамблеву діяльність. Мета *виконавсько-творчого етапу* – спрямування на активізацію творчого потенціалу учнів-саксофоністів, забезпечення їх готовності до творчої музично-ансамблевої діяльності.

На кожному з етапів використовуються свої *методи* навчання, що класифіковані за навчальними цілями і об'єднані у три блока: методи стимулювання: проблемно-пошукові; творчо-пошукові.

Завершальною ланкою моделювання процесу удосконалення музичного навчання учнів-саксофоністів є наявність конкретних *результатів* реалізації даного процесу – перехід на більш високий рівень розвитку даного феномену. Він створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчальної діяльності учнів із сформульованими на початку дослідження завданнями, актуалізує закріплення настанов на подальший творчий розвиток. Згідно з визначеними критеріями та показника, було визначено три рівня сформованості: високий (творчий), середній (продуктивний), низький (пасивний).

Отже, розроблена модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації наочно описує цей процес та складається з поєднання основних його елементів. В моделі конкретизовано мету, відображено особистісну складову учня-саксофоніста як ключового об'єкту дослідження, конкретизовано провідні підходи, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, методичне забезпечення (етапи й методи), рівні навченості феномену. Очікуваним результатом визначено готовність учнів-саксофоністів до музично-виконавської діяльності.

Запропонована модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації має розглядатися як інструментарій організації системи навчально-музичної діяльності. Модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

### *2.3. Методичні аспекти музичного навчання учнів - саксофоністів*

Питання теорії і практики навчання гри на духових інструментах уперше дослідив С. Розанов (1035 р.) Паралельно з еволюцією інструментально-духового виконавства формувалася, розвивалася і удосконалювалася їх методика в працях В. Блажевича, М. Табакова, М. Платонова, Б. Дикова, А. Федотова, Г. Єрьомкіна, Ю. Усова. Значний внесок у застосування прогресивних методичних положень з теорії і практики навчання гри на саксофоні здійснили видатні педагоги: В. Апатський, В. Венгловський, С. Горовий, І. Гішка, Г. Марценюк, В. Посвалюк, І. Пушечніков, І. Якустиді та ін.

Практика виконавства на духових інструментах свідчить, що навчання гри на них слід розпочинати з раннього віку: у дитячі роки виконавські навички значно легше опанувати, розвивати й удосконалювати, ніж у підлітковому і юнацькому віці. Формування виконавських навичок у майбутніх саксофоністів можна розпочинати з 6-7 років спочатку на блокфлейті (сопрано) з подальшим перекладенням їх на саксофон.

Найважливішою ознакою навчання гри на музичному інструменті є наявність сучасного інформаційно-методичного забезпечення. Методика як сукупність способів і прийомів виконання якоїсь роботи стосовно до музичної педагогіки являє собою вчення про способи викладання того чи іншого предмета. Ця прикладна галузь знання формується на основі аналізу та узагальнення досвіду кращих вітчизняних і зарубіжних педагогів-музикантів і виконавців, упор у ній робиться на вивчення закономірностей і прийомів індивідуального навчання. Володіння методикою важливо не тільки для викладачів, поряд з іншими музично-теоретичними дисциплінами методика сприяє вихованню загальної музичної культури, розширює кругозір учнів. Отже, перед педагогом-музикантом постає завдання озброїти учня методичними навичками, які допоможуть йому стати виконавцем.

Науково-методична думка в області духового інструментального

мистецтва за останні роки розвивається в кількох напрямках, це: подальший розвиток і вдосконалення загальної теорії і методики навчання гри на всіх духових інструментах, розгляд і дослідження загальних закономірностей розвитку компонентів виконавського апарату і виразних засобів (щодо саксофона в тому числі); розширення числа робіт, в яких розглядаються питання теорії і практики гри на саксофоні; збільшення кількості робіт педагогів-методистів, які прагнуть проникнути в глибину виконавських процесів, виявити об'єктивні закономірності музичної інтонації, вібрато, динаміки, тембру тощо, на основі об'єктивних досліджень зрозуміти особливість звучання саксофону, фізичну і фізіологічну природу прийомів звукоутворення; прагнення педагогів і виконавців до вивчення класичної спадщини, аналізу партитур і перекладень для фортепіано, що сприяють розширенню кругозору, глибокому проникненню в художню сутність музичних творів.

У музично-педагогічній спадщині, присвяченій методиці навчання гри на саксофоні, незважаючи на зростання інтересу до цього інструменту, існує багато не розкритих питань, узагальнюється досвід суміжних виконавських методик: в питаннях дихання, звукоутворення, інтонації – досвід вокалістів, в питаннях техніки виконавства, пальцевої швидкості – досвід піаністів.

Одним з фундаментальних педагогічних завдань у сфері музичного мистецтва є розвиток музикальності, що включає комплекс таких понять, як музичний слух, музичний ритм і музична пам'ять. Педагоги при навчанні гри на музичному інструменті ставлять різні орієнтири: одні націлені на вдосконалення техніки учня, паралельно з цим піклуючись про загальну музичну підготовку, інші, навпаки, в першу чергу сконцентровані на осмисленому музичному виконанні. Проте, в цілому вітчизняна школа духового виконавства спрямована на всебічний розвиток учня, що поєднує високу технічну майстерність і музикальність розкриття художнього образу. Не менш важливим є формування досвіду читання нот з листа і досвіду

ансамблевого виконання.

Не можна говорити про ізольований розвиток окремих елементів виконавської виразності. Якщо виконавські навички не будуть постійно зв'язуватися з виразною передачею образів, почуттів, думок і настроїв, то віртуозна техніка виявиться формальною і практично непотрібною. З самого початку навчання в учнів-саксофоністів необхідно розвивати вміння проникати в сутність музичного образу і задум композитора, вміння орієнтуватися в музичному матеріалі, використовуючи при виконанні різні засоби виразності та необхідну міру руху і динаміки.

У вихованні емоційно-активного ставлення до твору, що виконується педагог відштовхується від музичного матеріалу, ступеня обдарованості учня і особливих засобів навчання, до яких можна віднести усну розповідь, пояснення, порівняння, демонстрацію музичного матеріалу на інструменті тощо. Головною метою заняття мають стати змістовність, глибина і емоційність виконання. Кожен нюанс має бути зрозумілим і відчутим.

Розвиток музичної культури учня-саксофоніста неможливий без формування музичного мислення, ініційованого самим музичним твором.

Анатомо-фізіологічні процеси, пов'язані з виконавством на саксофоні, стають основою методики навчання гри на ньому, оскільки безпосередньо пов'язані з художніми завданнями виконавства, культурою звуковидобування, візуальним сприйняттям виконавця та його власними відчуттями свободи. До анатомо-фізіологічних основ можна віднести такі загальні положення: особливості утримання саксофона (підвішений на підвісці, навскоси щодо тулуба у напрямку до правого бедра; розташована паралельно корпусу, права рука трохи висувається вперед; утримування тростини і робота губ (при грі на саксофоні нижня губа має активно впливати на вібрацію тростини і контролювати лад); активність вдиху і особливо видиху для досягнення стабільності звуковидобування, однорідності і високої якості звучання.

Технічна оснащеність виконавця на саксофоні включає в себе наступні

складові: техніку губ; техніку дихання; техніку звукодобування; пальцеву техніку. Зупинимося на позиції, що стосується дихання як основи виконавської техніки саксофоніста в тому числі в контексті фізіології цього процесу.

Від правильного дихання залежать чистота інтонації, стійкість і виразність звуку. Виконавське дихання саксофоніста істотно відрізняється від фізіологічного за такими напрямками: фізіологічне дихання є мимовільним, а виконавське відбувається не тільки довільно, але і вимагає від музиканта справді віртуозного управління; обсяг виконавського дихання значно переважає обсяг фізіологічного (відповідно 3500 см<sup>3</sup> і більше проти 500 см<sup>3</sup> повітря); у виконавському диханні асиметричність вдиху і видиху виявляється набагато більшою мірою (як 1:20 і навіть 1:40) в порівнянні з фізіологічним (4: 5); фізіологічний вдих здійснюється, як правило, через ніс, а під час гри на саксофоні вдих здійснюється переважно через рот; фізіологічний видих носить пасивний характер і здійснюється безконтрольно, а виконавський - на опорі, і витрачається економно.

Отже, при грі на саксофоні функції вдиху і видиху докорінно змінюються. Якщо при звичайному диханні вдих і видих за часом приблизно однакові, то при грі на саксофоні видих часто буває набагато триваліше вдиху. Крім того, виконавський видих завжди активний.

Мистецтво виконавського дихання полягає не тільки в умінні змінювати силу і напрям струменя повітря, що видихається, а й в умінні проводити швидкий повноцінний вдих, що значно перевищує за обсягом вдих при нормальному дихальному процесі. Для витягання звуків певної висоти, динаміки, характеру, тембру, тривалості, виконавцю на духовому інструменті необхідний інтенсивний видих. Ступінь інтенсивності видиху визначається характером музики і специфікою звукоутворення на духовому інструменті.

На відміну від фізіологічного, виконавське дихання пов'язане з великою витратою фізичних сил. Висока техніка дихання необхідна не тільки для досягнення виконавської майстерності, а й для збереження здоров'я [3, с. 90].

Виконавці на духових інструментах взяли на озброєння не грудній або



діафрагмальний тип дихання, а грудобрюшної, змішаний тип дихання як найбільш раціональний, що створює найбільш сприятливі умови для вдиху і видиху. При грудному типі дихання акцент вдиху падає на середню ділянку грудної клітки, при цьому нижні відділи грудної клітини в процесі вдиху беруть слабку участь, діафрагма – майже не бере. При черевному або діафрагмальному типі дихання акцент падає на роботу найсильнішої і активної м'язи діафрагми. Натомість об'єм легенів при такому диханні неповний, оскільки середній і верхній ділянки грудної клітини в процесі вдиху беруть слабку участь. При грудобрюшному (змішаному) типі дихання завдяки комбінованій дії діафрагми і всіх м'язів грудної клітки досягається найбільший ефект вдиху. Тим не менш, при грі на духовому інструменті можна заперечувати важливість і необхідність використання у виконавській практиці духовиків різних типів дихання – грудного та діафрагмального (черевного), адже типи дихання визначаються характером самої музики.

Умови гри зобов'язують музиканта-духовика виробляти часто повний і швидкий вдих. Для забезпечення цієї умови музиканти вдаються до участі під час вдиху не тільки носа, як при нормальному вдиху, але і рота. Ступінь участі рота в момент вдиху визначається специфікою звуковидобування на тому чи іншому духовому інструменті.

Слухача може дратувати гра виконавця тільки через те, що він шумно, неестетично вдихає. Тому вдих через ніс є більш безшумним, він близький до природного процесу дихання, нарешті, більш гігієнічний. Натомість вирішальна роль у виконанні належить видиху, оскільки він пов'язаний безпосередньо з художньої стороною виконавської процесу. Видих повинен бути різноманітний і гнучкий: то бурхливий і поривчастий, то ледь помітний і плавний, то посилюючий і завмираючий, то прискорюючий і сповільний тощо.

С.Розанов підкреслював важливість для виконавця «грати на опорі» дихання. При виконанні на духовому інструменті видих повинен мати необхідну якість: бути то рівномірним, то поступово прискорюватися, то поступово сповільнятися, залежно від динамічних нюансів. Посилення звуку

пов'язане з прискоренням видиху, ослаблення – з поступовим уповільненням; при поступовому і рівномірному видиху виходить рівний за силою звук. Так досягаються найрізноманітніші нюанси звуку.

Розвивати дихання необхідно поступово: від окремих, не надто тривалих звуків і невеликих музичних фраз з рівномірним в динамічному відношенні звучанням і мінімізацією інтонаційних погрішностей слід переходити до подальшого розвитку виконавської дихання на матеріалі з більш тривалими звуками і фразами, з поступовим посиленням і послабленням видиху. Необхідно при цьому постійно контролювати якість виконавської видиху слухом. Для розвитку навичок виконавської дихання в педагогічній практиці широко використовується виконання гам в повільному русі із застосуванням різної нюансировки. Завершення розвитку техніки дихання досягається в роботі над спеціальним музичним матеріалом, в якому виконання наявних динамічних відтінків вимагає певної майстерності.

Від дихання залежить не тільки динаміка виконання і якість звуку. За допомогою дихання відокремлюються музичні фрази одна від одної, отже, необхідно звернути увагу учня на роль дихання в музичній фразеології. Правильний розподіл пунктів зміни дихання має величезне значення задля виразності виконання. Зустрічаються довгі музичні фрази, які неможливо виконати на одному диханні. У цьому випадку слід знайти місце, де можна взяти подих, не порушуючи сенсу музичної фрази. Неправильний розподіл пунктів вдиху може призвести до спотворення сенсу музичної фрази. При цьому ліга не повинна бути перешкодою для вдиху, оскільки вона вказує лише на необхідність плавного і зв'язного виконання. Припинення звучання настає не відразу; якийсь короткий час людський слух зберігає звучання. Це дає можливість, за наявності певної майстерності, робити вдих в деяких пунктах, що знаходяться під лігою. Виконання ж з напруженим диханням виробляє важке, неприємне враження.

Технічні виконавські проблеми дещо відрізняються у виконавців на різних духових інструментах. Для виконавців на саксофоні визначальна роль

часто належить губному апарату. Справжньої технічної виразності можна домогтися лише тоді, коли музикант уміє координувати елементи техніки в єдиний виконавський процес.

Особливим напрямком педагогічних зусиль має стати розвиток техніки губ, від якої залежить краса звуку і інтонаційна точність. Під технікою губ розуміється сила і гнучкість м'язів губ, тобто їх витривалість і рухливість. Техніку артикуляції характеризує рухливість і чіткість при виконанні будь-якої атаки, гнучкість при формуванні струменя повітря, що видихається. Губи виконавця на духовому інструменті мають мати здатність витримувати значне і тривале напруження і, крім того, швидко змінювати ступінь цієї напруги в залежності від висоти і сили звуку, що витягується. У той час як для низьких і середніх звуків досить незначної напруги, для високих звуків потрібна сила і витривалість губ, які формуються тільки в результаті тривалого тренування. Рухливість, здатність миттєво і точно досягати ступеня напруги, який необхідний для отримання звуку певної висоти, є чинником виконавської майстерності. Але зайва поспішність у цьому може привести до небажаних результатів: з'являються шиплячі призвуки і тьмяність звучання. Тому слід підбирати такий музичний матеріал, в якому розширення діапазону як вгору, так і вниз буде достатньо поступовим; використовуватися гаммаобразні вправи, а також вправи, побудовані на акордах в різних комбінаціях та ламаними терціями і секстами. Коли губи і пов'язані з ними м'язи обличчя будуть досить розвинені, техніку губ слід підтримувати вправами з великим діапазоном зміни напруги губ.

Для того щоб звук був бездоганний по чистоті інтонації і задовільний за тембровою якістю, необхідна точна відповідність ступеня напруги губ силі видиху. Необхідна та ступінь напруги лицьових і дихальних м'язів, яка забезпечить інтонаційну точність і якість звуку. Ступінь рухливості і витривалості губ нерозривна з положенням їх на мундштуку.. Об'єктивні правила постановки мають відповідати суб'єктивним відчуттями виконавця, найменші зміни яких завжди пов'язані зі змінами характеру і якості звуку.

Якість звучання може з'явитися в результаті тривалих і систематичних вправ, зокрема, при виконанні музики в повільному темпі. При цьому виконавець може зосередити увагу на звуці і зробити відповідні поправки в положенні губ, в диханні і ступені напруги м'язів обличчя.

Під технікою пальців мається на увазі добре розвинена їх здатність до швидких, чітких, як окремих, так і узгоджених дій, а також уміння виконавця на саксофоні застосовувати різноманітні варіанти аплікатури, залежно від складності фактури музичного твору і вимог інтонації. Важливою умовою розвитку техніки пальців є відсутність зайвої напруги в організмі виконавця. Учень має грати в темпі, який дозволяє простежити за ритмічністю. Напругу мають відчувати тільки м'язи, безпосередньо зайняті роботою.

Важливою умовою розвитку техніки пальців є досягнення злитості, повного контакту подушечок пальців з клавішами вентилів. Виконавець має відчутти пальцями висоту, силу, тембр звука, як він це відчуває губами під мундштуком. Єдині м'язові відчуття в губах і пальцях – стан успішної подальшої роботи учня над розвитком техніки пальців. На розвиток техніки пальців впливає також постановка рук, які необхідно дещо відвести від грудної клітини і не порушувати взаємоположення кистей, пальців та інструмента.

Вивчення аплікатури і розвиток пальців слід розпочинати в повільному темпі з найпростіших вправ на послідовний рух пальців. У початковий період навчання рухи пальців мають підготовлюватися, контролюватися й керуватися свідомістю. Велике значення для розвитку техніки пальців має досягнення їх сили і незалежності. Для розвитку сили м'язів рук і пальців вправи корисно виконувати чіткими, пружними рухами. Енергійні рухи пальців слід поєднувати з відносним розслабленням м'язів. Чергування напруження і розслаблення м'язів рук і пальців надають можливість виконавцеві уникнути перенапруження пальцевого апарату. Досягнення самостійності рухів кожного пальця – завдання надто складне, тому що пальці, зазвичай, мимоволі викликають рухи сусідніх пальців. Для розвитку незалежності кожного пальця окремо можна рекомендувати такі вправи. Їх необхідно виконувати від різних

звуків, по черзі: то від верхнього, то від нижнього. 1 2 3 4 . Критерієм перевірки самостійності рухів пальців є якість виконання трелі. Якщо тремоловання утворюється часте і ритмічно рівне, то пальці достатньо розвинені. У процесі гри в м'язах рук виконавця неминуче, мимовільно виникає напруження, що спричиняє появу різних «затискачів», швидку стомлюваність м'язів рук, уповільнює розвиток техніки пальців. Кращим засобом для їх усунення є виконання різних вправ у повільному темпі. Це надає тому, хто грає, можливості досягти ізольованих рухів кожного пальця, скоординувати рухливість пальців між собою, а також із рухами язика.

Суттєве значення для розвитку техніки пальців має досягнення просторової та аплікатурної точності. Просторова точність – це відчуття виконавцем відстаней між звуковими отворами і клапанами й уміння під час гри швидко та точно потрапляти пальцями на потрібні звукові отвори і клапани; досягається вона завдяки цілеспрямованим, тривалим вправам поступово, спочатку в повільному темпі, потім у помірному та швидкому, і доводиться до автоматизму. Під час розвитку просторової точності пальців необхідно зацентувати на її досягненнях у процесі виконання великих інтервалів (стрибків), а також у рухах мізинців тих, хто грає на кларнетах французької системи і на гобоях. Рухи мізинців у цих виконавців відрізняються значною складністю і потребують особливого тренування.

Аплікатурна точність, тобто вміння виконавця в процесі гри постійно використовувати раціональну аплікатуру, відіграє важливу роль у досягненні технічної та інтонаційної чистоти під час виконання різних музичних пасажів. Розвиток гамоподібної техніки має відбуватися паралельно з розвитком техніки пальців у процесі виконання арпеджованих пасажів і техніки стрибків. Цей вид техніки складніший, оскільки потребує синхронного узгодження рухів пальців у найрізноманітніших їх поєднаннях.

Розвиток такого виду пальцевої техніки слід розпочинати в повільному темпі з вивчення найзручніших в аплікатурному аспекті гам та їх мажорних і мінорних арпеджованих тризвуків, Д7 і Зм. УП7 у прямому, а потім у

зворотному. Під час виконання гам і арпеджованих тризвуків слід запам'ятовувати ті інтервали, поєднання яких особливо незручні, виокремлювати їх із гам або арпеджіо і працювати над ними окремо, спочатку в повільному, а потім в інтенсивнішому темпі, досягаючи технічної чистоти і швидкості їх виконання. Після чого слід долучати до складу арпеджіо і виконувати його повністю.

Критерієм точної узгодженості, одночасності в роботі пальців і технічної чистоти виконання арпеджованих тризвуків є відсутність проміжних звуків між інтервалами арпеджіо. Для розвитку й удосконалення технології виконання стрибків доцільно виконувати гами спочатку терціями, далі - квартами, квінтами тощо, поступово збільшуючи ширину інтервалу. Під час виконання стрибків необхідно стежити не лише за правильною аплікатурою і точною координацією пальців, але й за швидкою та точною зміною напруження губного апарату і силою видиху, котрі у взаємодії повинні забезпечити чистоту інтонування інтервалів, що виконуються.

Рухливість пальців слід розвивати із опануванням виконавцем аплікатури інструмента, здебільшого на інструктивно-тренувальному матеріалі, що ускладнюється поступово. Головний принцип у роботі над технікою – навчити учня-саксофоніста чути звуковий результат технічного прийому звукодобування. Слуховий контроль є вирішальним у запам'ятовуванні учнем тих фізичних відчуттів, що необхідні для підготовки і роботи пальцевого апарату (та інших компонентів виконавського апарату) відповідно до звукових завдань. Прагнення окремих виконавців і педагогів форсувати розвиток техніки пальців прискоренням темпів завжди призводять до негативних результатів.

Вищим еталоном у розвитку техніки пальців виконавця є автоматизм. У процесі тривалої, систематичної і цілеспрямованої роботи над розвитком техніки пальців у корі головного мозку виконавця дедалі більше розвивається і закріплюється умовно-рефлекторний аспект їх рухів; на певній стадії занять виникають мимовільні, підсвідомі рухи пальців, так зване явище автоматизму, коли пальці немовби самі без помітних вольових зусиль того, хто грає, ви-

конують необхідні рухи. Слід зауважити: якби в процесі занять на музичних інструментах не вироблявся автоматизм пальцевих рухів, то виконавства на них не могло б існувати, оскільки музикант, розпочинаючи заняття, щоразу розпочинав би з вивчення аплікатури інструмента.

Автоматизація рухів пальців (губів, подиху, язика) у виконавстві на духових музичних інструментах сприяє підвищенню рівня технічної підготовки учнів, звільняє його свідомість від контролю за рухами пальців і дозволяє вирішувати художні виконавські завдання. Розвиток і вдосконалення виконавської техніки, зокрема й техніки пальців, неможливі без вправи, яка ґрунтується на тренуванні. Існують критерії, що визначають ефективність вправ:

- вправа матиме позитивні результати в тому разі, якщо учень намагатиметься працювати щораз краще;
- результат вправи буде ліпшим, якщо повнішим буде розуміння причин помилок і знання засобів їх усунення; тому важливе значення в процесі занять має самоконтроль;
- важливими є вказівки, які надає викладач, організовуючи і правильно скеровуючи учня, й урахування їх у процесі занять;
- ефективність вправи підвищується поступовим переходом від легшого до складнішого.

Розвиток і вдосконалення технічних навичок здійснюються комплексно в процесі роботи над гамами, спеціальними вправами, етюдами і музичними творами. Гама й арпеджовані трезвуки є універсальним навчально-тренувальним матеріалом для музикантів-духовиків. Виконання гам і арпеджіо сприяє опануванню аплікатури інструмента, досягненню повноти та рівності звучання різних його регістрів, розвитку і вихованню ладових слухових уявлень і навичок чистого інтонування, а також удосконаленню виконавської техніки.

Гама й арпеджіо є типовими видами фактури інструментальної музики. Їх опанування вможливує застосування виконавцем засвоєних («готових»)

технічних формул під час вивчення п'єс, оркестрових партій, етюдів, що значно зменшує обсяг роботи над ними і полегшує завдання. Щодня музикант повинен працювати над 1–2 гамами, постійно вдосконалюючи їх виконання. Повертаючись неодноразово в процесі занять до раніше вивчених гам, музикант має прагнути до поліпшення виконання і досягнення швидшого темпу, довівши виконання до автоматизму та віртуозності.

У музиці для духових інструментів часто трапляються хроматичні пасажі. Щоб заздалегідь підготувати себе до їх виконання в етюдах, п'єсах і оркестрових партіях, виконавці на духових інструментах мають постійно працювати над хроматичною гамою. Високий рівень, відпрацьований хроматичною гамою в процесі роботи до автоматизму, дозволяє виконавцеві грати весь пасаж автоматично, незважаючи на ноти, з яких він складається, та аплікатуру.

Сучасна музична педагогіка розглядає вправи й етюди як важливий засіб для розвитку виконавської техніки виконавця на духовому інструменті. Вправи належать до музичного матеріалу інструктивного типу і призначені для опанування окремих елементів виконавської техніки. Виконання різних вправ, особливо тих, що спрямовані на подолання аплікатурних складнощів на дерев'яних духових інструментах, надає можливості музикантам сконцентровано працювати над основними технічними формулами інструментальної фактури, що сприяє оптимізації процесу навчання.

Головною вимогою щодо вивчення вправ є свідомий підхід до роботи над ними. Жодна, навіть найпростіша, технічна вправа не повинна виконуватися механічно. У технічному пасажі виконавець на саксофоні має відчувати виразне звучання. Етюди призначені для опанування найтипівіших зразків технічних труднощів інструментальної фактури, що поєднують технічні завдання із завданнями музичними. Виконавець має розуміти, що роботу над вирішенням технічних завдань необхідно поєднувати з опануванням звучання, фразування, що сприятиме подоланню технічних складнощів. Музикантові слід пам'ятати, що досягнення швидкості пальців як в етюді, так і в п'єсі – це не тільки мета,



але й засіб для виразного виконання твору. Вибір вправ та етюдів для кожного учня визначається конкретними завданнями розвитку техніки пальців на певному етапі його навчання. Необхідно, щоб робота над етюдами доповнювала вивчення учнем-саксофоністом художніх творів і готувала його до подолання технічних складнощів у п'єсах, що визначені в індивідуальному плані.

Неодмінною умовою точного інтонування є наявність у виконавця розвинутого музичного слуху. Неточність налаштування духових інструментів, що викликає необхідність постійних «поправок» висоти окремих звуків шляхом відповідної зміни напруги губ, вимагає підвищеної слухової чутливості до інтонації. За допомогою спеціальних вправ виконавець на духових інструментах може настільки удосконалити свій слух, що він набуває якості абсолютного. Зокрема, педагогу необхідно постійно приділяти увагу розвитку усіх компонентів музичного слуху і, насамперед, внутрішнього, мелодійного слуху.

Досягнення чистоти інтонації при грі на духових інструментах є однією з найскладніших завдань у виконавській практиці. Для того щоб чисто інтонувати, музиканту недостатньо мати добрий слух, необхідно також знати власний інструмент та закономірності його ладу. На духових інструментах відбуваються відхилення деяких звуків від нормальної настройки, тому учневі слід роз'яснювати особливості досягнення точно фіксованого звуку. Крім того, перехід від одного ступеня хроматичного звукоряду до іншої відбувається в результаті зміни тиску струменя повітря, що надходить в інструмент, і довжини повітряного стовпа, укладеного в його каналі. Це досягається регулюванням напруги губних м'язів і видихається струменем повітря, а також застосуванням відповідної аплікатури. Отже, інтонаційні відхилення окремих звуків від норми установки можуть бути ліквідовані або значно виправлені за допомогою губного апарату.

При грі вправ в арпеджію їх ладова організація забезпечує необхідні умови для слухового контролю над кожним вилученим звуком, а чергування

звуків різних регістрів сприяє зміцненню і рівномірному розвитку губного апарату на всьому діапазоні. Після оволодіння навичками чистоти інтонування тризвуків можна переходити до освоєння дисонуючих акордів. При цьому учень має домагатися чіткого початку звуку, стійкості інтонації, рівності нюансу і тембрового забарвлення звуку на всьому його протязі, а також стежити за тим, щоб звук закінчувався в момент, обраний виконавцем. У міру оволодіння звуками в зазначених нюансах можна перейти до більш складних нюансових послідовностей (pp <ff, ff> PP; ff> PP sf <ff тощо). Слід домагатися плавності в *crescendo* і *diminuendo*.

Важливим засобом для розвитку навичок чистого інтонування є гра в ансамблі. Вона розвиває у музиканта вміння чути і визначати роль своєї партії і сприймати звучання в цілому, а також зобов'язує кожного виконавця виховувати вміння прирівнювати звучання власного інструменту до загального звучання.

Практика показує, що на лад духових інструментів впливають температурні умови, способи загальної настройки інструменту і окремих його регістрів, стан тростини і мундштука, виробничі дефекти, порушення правил експлуатації та деякі інші обставини. Духові інструменти при охолодженні мають тенденцію до зниження ладу, а при нагріванні – до підвищення; впливає температура навколишнього середовища і повітря, що видихається виконавцем. В результаті створюється певний температурний стан самого інструменту, найбільш сприятливий для настройки. Підстроювання стає необхідним і в процесі гри, коли загальний лад інструменту може підвищитися або (що рідше) знизит. У такому випадку виконавець зобов'язаний змінити настройку інструменту.

У техніці виконавства особливе значення має виконання штрихів. Термін «штрих» походить від німецького слова *strich* (риса, лінія) і пов'язаний за змістом з німецьким дієсловом *streichen* (вести, прасувати, протягувати). Штрихи являють собою характерні прийоми вилучення, ведення та з'єднання звуків, що підлягають змісту музичного твору. Виразно-сміслові значення

виконавських штрихів полягає, насамперед, у тому, що вони є невід'ємною частиною артикуляції, тобто злитної чи роздільної «вимови» звуків у процесі гри.

Штрихи органічно пов'язані з особливостями музичного фразування. Прямий зв'язок між штрихами і музичною фразировкою яскраво проявляється в штриху legato. Виразне значення штрихів знаходиться в тісному зв'язку динаміки та агогіки, оскільки зміни сили звуку і темпу зазвичай змінюють і штрихові відтінки. При грі на духових інструментах зміна гучності звуку супроводжується закономірною зміною характеру атаки звуку і викликає зміну штрихових відтінків (наприклад, staccato переходить в detache).

Б. Григор'єв класифікує штрихи на три групи: а) група твердої атакіровки (detache, pesante, marcato); б) група укороченої атакіровки (spiccato, secco, staccatissimo); в) група м'якої атакіровки (non legato, tenuto, portamento) [44].

У навчальних посібниках професора Н. Платонова в якості штрихів розглядаються: legato, staccato, portamento [32]. Отже, при грі на духових інструментах можливе застосування наступних штрихів:

Detache – прийом виконання, що характеризується виразним (але не різким) поштовхом артикуляції при атаці окремих звуків і досить повної їх протяжності, що досягається за рахунок рівномірної і плавної подачі повітря, що видихається.

Legato – прийом зв'язного виконання звуків, при якому артикуляція бере участь лише у відтворенні першого звуку; інші звуки виконуються без участі артикуляції, за допомогою узгоджених дій дихального апарату, пальців і губ.

Staccato – прийом виконання, що характеризується витяганням уривчастих звуків. Досягається за допомогою швидких поштовхів артикуляції, що регулюють початок і припинення руху. Різновидом staccato є staccatissimo – прийом виконання окремих, максимально уривчастих звуків.

Marcato – прийом виконання окремих, підкреслено сильних (акцентованих) звуків. Здійснюється за допомогою різкої атаки артикуляційного апарату і енергійного видиху.

Non legato – прийом незв'язного, кілька пом'якшеного виконання звуків. Досягається за рахунок пом'якшеного поштовху артикуляції, який злегка перериває рух струменя повітря, що видихається, утворюючи паузи між звуками.

Portato – прийом виконання м'яко підкреслених, слігованих і витриманих звуків. Здійснюється за допомогою м'яких поштовхів артикуляції які майже не переривають рух струменя повітря, який видихається.

Крім зазначених прийомів виконання, в практиці гри застосовуються специфічні штрихи – подвійне і потрійне staccato – прийом виконання швидко наступних один за одним уривчастих звуків. В основі цього прийому лежить регулювання подачі струменя повітря, що видихається в інструмент, яке здійснюється поперемінно переднім кінцем артикуляційного апарату та його спілкою. Практичне виконання цього прийому зв'язується з вимовою складів: ту-ку або та-ка. Потрійне staccato відрізняється від подвійного тим, що вимовляються не два, а три склади (ту-ту-ку або та-та-ка). Застосовується цей прийом переважно виконавцями в тих випадках, коли необхідно в швидкому темпі виконати потрійне чергування звуків (тріолі, секстолі тощо).

Отже, в методики звуковидобування на саксофоні застосовуються загально педагогічні і специфічно музичні принципи. В основі розвитку виконавських навичок гри на саксофоні лежить складне поєднання анатоми-фізіологічних процесів з розвитком внутрішньо слухових і перцептивно-тембральних здібностей музикантів, їх технічних можливостей, особливостей звуковидобування.

## *Висновки до другого розділу*

Пріоритетними підходами до розв'язання визначеної проблеми встановлено: компетентнісний та кооперовано-діяльнісний. Реалізація цих підходів передбачає розв'язання протиріч, що виявляються в процесі музично-виконавської підготовки учнів-початківців та передбачає дотримання наступних принципів навчання:

- зацікавленості, що характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному процесі;
- співробітництва, що передбачає навчальну взаємодію педагога та учнів, а також їх виконавську взаємодію під час колективної ансамблевої діяльності;
- поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, активно-інформаційного впливу, що передбачає накопичення музикознавчої інформації в єдності з формуванням ансамблево-виконавських навичок;
- єдності художнього і технічного розвитку, наступності у набутті музичних знань і ансамблево-виконавських умінь, що забезпечує проектування теоретичного матеріалу на колективну виконавську діяльність;
- розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи, що сприяє формуванню ансамблево-виконавського досвіду щодо жанрово - стильових особливостей музичного мистецтва.

Серед організаційних **умов**, яких слід дотримуватися для досягнення ранньої адаптації до музично-виконавської діяльності учнів-початківців визначено наступні:

- забезпечення позитивної емоційної атмосфери навчального процесу, що створюється викладачем на підставі знань, умінь, навичок в області психології, управління, теорії емоційного інтелекту;
- занурення в спеціальність, обрану сферу музичного виконавства, із залученням інших мистецтв і наук;
- розробку актуальних і адекватних вимог до учнів (обов'язки,

репертуар, критерії оцінки);

- дотримання гуманістичної ідейної основи освітнього процесу (доцільність, особистісна і соціальна значимість навчання);

- розробку індивідуальних програм мотивації учнів (участь у колективній художньої діяльності, придбання виконавсько-значущих компетенцій);

Адаптація науково-теоретичного та організаційно практичного досвіду в області психології, фізіології, управління в контексті проблеми колективного навчання музичному мистецтву дітей шкільного віку дозволила сформувати сучасний теоретико - методологічний фундамент для побудови стратегій педагогічного впливу і взаємодії в інструментально-виконавському колективі, розробити модель музичного навчання учня-саксофоністів на засадах ранньої адаптації.

Розроблено організаційно-методичну модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації, яка наочно описує цей процес та складається з поєднання основних його елементів. В моделі конкретизовано мету, відокремлено особистісну складову учня-початківця, структурні компоненти, провідні підходи, принципи, педагогічні умови, методичне забезпечення (етапи й методи), рівні сформованості феномену. Очікуваним результатом визначено готовність учнів-саксофоністів до музично-ансамблевої діяльності

Навчання гри на саксофоні традиційно вдосконалюється в процесі музичної підготовки, завдання якої полягає у необхідному синтезі виконавської техніки і духовної культури (Б.Асаф'єв). В методики звуковидобування на саксофоні застосовуються загально педагогічні і специфічно музичні принципи. В основі розвитку виконавських навичок гри на саксофоні лежить складне поєднання анатоμο-фізіологічних процесів з розвитком внутрішньо слухових і перцептивно-тембральних здібностей музикантів, їх технічних можливостей, особливостей звуковидобування. Формування виконавської техніки є одним з найважливіших виконавських засобів учня-духовика для втілення художніх

намірів у процесі гри. Вони пов'язані з іншими компонентами виконавського апарату: технікою язика, виконавського подиху, губного апарату і, певною мірою, звуковисотною інтонацією. Основою технічних навичок є швидкість нервових імпульсів у корі головного мозку музиканта-виконавця, це діяльність не лише мисленнєва, а й психологічна, і опанування техніки – передусім, вольові функції, спочатку усвідомлені, а потім, завдяки частим вправам, – майже автоматичні.

### *Список використаних джерел до другого розділу*

1. Андрейко О.І. Формування творчого професіоналізму музиканта-виконавця //HeraldPedagogiki. NaukaIPraktyka. – Warszawa: Diamondtradingtour, 2016. – Р.52-56.

2. Апатский В.Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : Учебное пособие / В.Н. Апатский. – К.: НМАУ им. П.И.Чайковского, 2006. – 432 с.

3. Апатський В. Деякі проблеми сучасного виконавства на духових інструментах / В. Апатский //Українське музикознавство. – Вип. 4. – К., 1969. – С. 133-147.

4. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. – М.-Л.: Музыка, 1971. – 376с.

5. Аскеров М.С. Компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов в области народной музыкальной культуры: Учебное пособие /М.С. Аскеров. – М.: МГУКИ, 2009. – 124 с.

6. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – С. 3-4.

7. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. – Л. : Музыка,1974. – 336 с.

8. Баттерворт Дж. Принципи психологічного розвитку / Дж.Баттерворт /

Пер. з англ. – М.: Кошта-Центр, 2000. – 350 с.

9. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Бочкарёв // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68-79.

10. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти/ М. Бригадир // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матер. до Всеур. наук.-практ. конф. / М. Бригадир. – Тернопіль: Економ. думка, 2000. – С. 32-45.

11. Василевич Ю.В., Мельник О.Ю. Музичний інструмент – саксофон. Програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу)

/ Ю.В.Василевич, О.Ю.Мельник. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 40 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.

13. Веприк А. Трактовка інструментов оркестра / А. Веприк. – М. : Сов.композитор, 1961. – 429 с.

14. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.147-157.

15. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Эн. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д.Гоулман, Р. Бояцис, Эн. Макки. – Альпина Бизнес Букс, 2005. – 300 с.

16. Зайднер М. Модель развития способностей на основе эмоционального интеллекта: [www.hr-portal.ru/article/1365.php](http://www.hr-portal.ru/article/1365.php).

17. Искусство игры на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики: Сб. ст. Вып. 45. – М., 1979. – 222 с.

18. Классификация эмоций: <http://www.iatp.md/psychology/oglavl-rus.html>.

19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко – Київ.: Радянська школа, 1989. – 608 с.



20. Крупей М.В. Шляхи формування художньо-виразного мислення виконавця-саксофоніста/ М.В. Крупей //Музичне виконавство і культура: Науковий вісник. – Вип. 4. Кн. 2. – Одеса: “Друк”, 2004. – С.258-268.

21.Латишева Т.В. Специфіка педагогіки співробітництва в процесі міжпредметної навчальної взаємодії в роботі з учнями технічних ліцеїв учителя музичного мистецтва / Т.В. Латишева // Наукові записки. – Вип. 133. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 352 с.

22. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В.І. Луговий. // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С.13-26.

23. Манаев С., Горковенко Ю. Управление персоналом, 2001. – № 11-12: [www.hrm.ru/db/hrm/4F84AC2BF6A41403c3256B09003F838D/category.htm](http://www.hrm.ru/db/hrm/4F84AC2BF6A41403c3256B09003F838D/category.htm)

24. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах духовного воздействия музыки /В.В. Медушевский. – М., 1976. – 254 с.

25. Назаренко М.П. Теоретичні основи інтеграції знань у системі інструментально-виконавсько підготовки майбутнього вчителя музики / М.П. Назаренко//Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. – Вип. 4(9). – К.:НПУ, 2007. – С.62-65;

26. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии: Учебное пособие / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 55 с.

27. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І Хом'як, А.А. Дем'янюк; За ред. Л.І. Шевченка. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.

28. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти/Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія/під наук. ред. А.В. Козир. – Вид. друге доповн. /Галина Микитівна Падалка – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С.21-55.

29. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України,

2008. – 274 с.

30. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. Зб. наук. праць /Редколегія Сущенко Т.І. та ін., К. – Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – 414 с.

31. Плахцінський Р. Програма до спецкурсу «Історія виконавства на духових та ударних інструментах» (структура та зміст)/Р. Плахцінський // Наукові записки. Серія Педагогіка. Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. – №2, 2001.– С.70-74.

32. Платонов Н. В. Вопросы методики обучения на духовых инструментах / Н. В. Платонов. – М.: Госузгиздат, 1958. – 71 с.

33. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб./ Ю.О.Приходько, В.І Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

34. Розанов С. В. Основы методики обучения игры на духовых инструментах / С. В. Розанов. – М, 1935. – 92 с.

35. Ростовський. О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський; [Гол. ред. Б.Є. Будний]. – Тернопіль: Навч. кн.: Богдан, 2001. – 270 с.

36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

37. Рунов В. Как организовать самодеятельный духовой оркестр: Пособие для руководителей/ В. Рунов. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1956. – 67с.

38. Савченко Р.А.Кооперовано-діяльнісний підхід як методологічна основа формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ/ Р.А. Савченко// Науковий вісник Південноукраїнського НПУ ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2014. – Вип.5. – С.124-129.

39. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

40. Тарасов, Г.С. К вопросу об интонационной природе музыкального слуха / Г.С. Тарасов // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 31-37.
41. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов / АПН РСФСР. – М.-Л., 1947. – 209 с.
42. Технология урока искусства (книга первая): Эссе на темы художественной педагогики / А.В. Копылова. – М. : ТачМаркетинг, 2004. – 292 с.
43. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник/ Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
44. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах / Ю. Усов. – М.: Музыка, 1989. – 184 с.
45. Хуторской А.В. Современная дидактика /А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 240 с.
46. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Геннадий Моисеевич Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318 с.
47. Шостак Г.В. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків. Автореф. дис. канд. пед. наук / Г.В. Шостка. – К., 1996. – 22 с.
48. Эмоциональные компетенции: аналитический обзор: <http://www.hr-portal.ru/article/chto-takoe-emotsionalnye-kompetentsii>.
49. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
50. Ян Янчі. Методика гри на саксофоні учнів-початківців на засадах кооперовано-діяльнісного підходу /Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск 133. – (Серія: педагогічні та історичні науки). – С.
51. Ян Янчі. Теоретичне моделювання освітнього процесу в класі саксофона позашкільних спеціалізованих закладів /Янчі Ян //Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ ред. колегія

О. П. Щолокова та ін.] – К.: Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип.22(27). – Серія 14. – Частина 1. – С. 193-199.

52. Ян Янчі. Формування виконавської техніки учнів позашкільної музичної освіти в процесі навчання гри на саксофоні / Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск 128. (Серія: пед. науки). – С.237-243.

53. Liebman D. Developing a personal saxophone sound / D. Liebman. – Dorn Publications, Inc., USA, 1994. – 47 p.

54. Lokhotnyuk A.S. // Musical Students' Concert Practice / A.S. Plokhotnyuk // European Researcher, 2012. – Vol. (37). – № 12. – P. 2 – P. 2256 – 2260.

55. Sachs C. Historia instrumentow muzycznych / C. Sachs. – Warszawa: PWN, 1975. – 556 s.

56. Thiels V. Le saxophone / V. Thiels //Lvignas A. Encycloredie de la musique et Dictionaire du conservatoire. 2-me partie. Paris: Libra-editeur, 1927. – P. 1660-1664.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [48; 49; 50; 51].

## РОЗДІЛ 3.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРИ НА САКСОФОНІ УЧНІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

### *3.1. Діагностика стану музично-виконавської навченості учнів-саксофоністів*

Перед тим, як розглядати організаційно-методичні аспекти педагогічного експерименту, необхідно вирішити проблему вибору критеріїв та показників, що дозволить одержати об'єктивну інформацію про ефективність дослідно-експериментальної роботи.

Критерій (від грец. *kritērion* – засіб для судження) – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [51]. У психолого-педагогічній літературі поняття “критерій” розглядається як:

- набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [52, с. 217];

- найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, рядом ознак [15, с. 93].

Наприклад, А. Маркова виокремлює такі групи критеріїв: 1) об'єктивні та суб'єктивні; 2) результативні та процесуальні; 3) нормативні та індивідуально-варіативні; 4) наявного та прогностичного рівнів; 5) професійного навчання і творчості; 6) соціальної активності та професійної придатності; 7) якісні та кількісні [29].

А. Семенова класифікує критерії таким чином: 1) інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; 2) часткові критерії як оцінка

складників явища або процесу; 3) одиничні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [50].

Показники фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу.

З метою реалізації методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців було розроблено компонентну структуру даного виду навчання, яке мало такі складові, а саме: *потребово-пізнавальний* (що відбиває потребу у колективному виконанні музичних творів і рівень оволодіння музично-історичними та музично-теоретичними знаннями), *операційно-технологічний* (оволодіння виконавсько-руховими вміннями і навичками, що відображає процес "перекодування звукових образів у моторні", які забезпечують здатність для створення умов для спільної ансамблевої діяльності; *регулятивно-оцінний* (відображає рівень сформованості здатності до адекватного оцінювання результатів власної діяльності учня-саксофоніста, спрямованої на виконання музичних творів).

Критерієм *потребово-пізнавального* компонента визначено *міру особистісної потреби учнів у музично-ансамблевої діяльності*. Показники: бажання опанувати музичне мистецтво; вміння долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; вияв активності учнів під час музичних занять.

Критерієм *операційно-технологічного* компонента є *міра здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування ансамблево-виконавських умінь* за такими показниками: здатність накопичувати музичні знання і виконавські вміння; сформованість музичного тезаурусу; здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.

Критерієм *регулятивно-оцінного* компонента визначено *ступінь розвитку емоційної та вольової сфер, можливість оцінювати власні емоційні враження* з показниками: міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.

За показниками цих критеріїв обґрунтовано високий, середній та низький рівні музично-виконавської навченості, практичних навичок та орієнтації у різновидах виконавських прийомів та способів розкриття у виконанні спільного художньо образного задуму.

*Високий рівень* (від 4,0 до 5,0 балів за виконання кожного завдання): усвідомлена вмотивованість у необхідності готовності до музично-ансамблевої діяльності, вичерпна відповідь про зміст понять, значна інформативна наповненість відповіді, високий рівень музичної ерудованості та сильне бажання участі в колективному музикуванні; адекватна слухова емпатія.

*Середній рівень* (від 2,0 до 3,9 бали): наявна вмотивованість (не завжди самостійно визнана) у необхідності готовності до музично-ансамблевої діяльності; майже повна відповідь про зміст понять, недостатня інформативна наповненість відповіді, орієнтація в деяких стилях і жанрах ансамблевого репертуару, зацікавленість в участі в колективному музикуванні.

*Низький рівень* (від 1,0 до 1,9 балів): несвідома (під авторитетним впливом) вмотивованість у необхідності готовності до музично-ансамблевої діяльності; мало конкретна відповідь на запитання, відсутність розкриття суті питання, недостатність знання ансамблевого репертуару, посередня зацікавленість в участі в колективному музикуванні.

Завданнями констатувального етапу експериментальної роботи стали наступні:

- визначити й обґрунтувати критерії та діагностичні показники музично-виконавської навченості учнів-саксофоністів;
- з'ясувати програмний мінімум знань, умінь та навичок з виконавських дисциплін учнів-саксофоністів;
- здійснити діагностування виконавських умінь учнів-духовиків на різних етапах навчання, з'ясувати ставлення їх до музично-виконавської діяльності та зафіксувати отримані результати на академічних концертах та контрольних прослуховуваннях;
- у результаті отриманих даних педагогічного спостереження, відповідно

до визначених критеріїв та їх діагностичних показників встановити сучасний стан музично-виконавської навченості учнів-саксофоністів в умовах освітнього процесу у школі мистецтв.

З метою отримання достовірної емпіричної інформації з проблем навчання учнів-саксофоністів ми використовували традиційний соціологічний метод – інтерв'ю. Даний метод дозволяє поєднувати можливості анкетування та бесіди. Анкетування передбачає використання заздалегідь сформульованих питань, а також системи короткої записи відповідей. Бесіда, в свою чергу, є найбільш зручною формою проведення соціологічного дослідження потреб окремих груп респондентів, що дозволяє встановити довірчі відносини, вивчити індивідуальні і загальні потреби учнів музичних навчальних закладів першого ступеня у класі саксофона.

Інтерв'юванням було охоплено 47 випускників школи мистецтв по класу саксофона, які продовжили музичне навчання у середніх та вищих навчальних закладах і практикують концертно-виконавську діяльність, а також 25 викладачів саксофона закладів мистецької освіти (ДМШ, ДШМ, школи естетичного виховання). Бесіди проводилися з опорою на заздалегідь сформульовані запитання, відповіді на які оброблялися, аналізувалися, систематизувалися і фіксувалися на підготовлених картках.

Результати соціологічної роботи з групами респондентів мали, на нашу думку, відобразити проблемні аспекти сучасного навчального процесу в класі саксофона в закладах мистецької освіти (Додаток А; Додаток Б).

Результати інтерв'ювання випускників закладів спеціалізованої позашкільної освіти по класу саксофона можна узагальнити в наступні висновки.

1. Досягнутий в процесі музичного навчання технічний рівень володіння інструментом дозволив переважній більшості респондентів вступити до вищих спеціальних навчальних закладів, однак музиканти постійно стикаються з проблемами через обмежені виконавські і інші можливості.

2. Для реалізації виконавських планів саксофоністу не вистачає вміння



вільного творчого самовираження, навичок спільного виконання творів в ансамблі з різними інструментами – духовими, струнними, клавішними. Дані обмеження позбавляли саксофоністів можливості реалізовувати творчо-виконавські плани і перспективи в освітніх і соціокультурних проектах, що передбачають участь саксофона.

Практично всі опитані випускники-саксофоністи займалися музично-теоретичною та інструментально-виконавською самоосвітою. З одного боку, це свідчить про високий інтелектуальний і культурний потенціал респондентів; з іншого – констатує, що студентам доводилося звертатися до початкового освітнього рівня, що мав бути пройденим ще у період навчання у музичному навчальному закладі першого ступеня.

Перешкоди, з якими зустрілися випускники-саксофоністи, нашттовхнули їх на думку, що під час навчання у початковому мистецькому закладі їм необхідно було отримати багато додаткових виконавських умінь і навичок, сформувані і розкриті комунікативні, організаторські, творчі здібності, а також розширити репертуарний діапазон, що знаходиться в тісному взаємозв'язку з ансамблевим музикуванням

Бесіди з викладачами виявили актуальність проблематики нашого дослідження. Викладачі класу саксофона шкіл естетичного виховання, дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв різних міст України підтвердили припущення про можливе підвищення результатів початкового музичного навчання учнів-саксофоністів за рахунок посилення і розширення їх музично-ансамблевої підготовки. У процесі інтерв'ювання викладачі продемонстрували широкий музично-культурологічний і науково-методичний кругозір, багатий творчий потенціал, наявність інноваційних ідей. Однак реалізація їх професійно-особистісних ресурсів ускладнюється, як виявилось, відсутністю необхідних опорних теоретико-методичних, дидактичних, організаційно-рекомендаційних матеріалів щодо внесення змін в традиційний навчально-виховний процес в інструментальних класах ДМШ і ДШМ.

Отже, інтерв'ювання випускників та викладачів по класу саксофона

українських музичних навчальних закладів першого ступеня підтвердило актуальність теми дослідження.

В процесі спостереження за навчанням гри на саксофоні учнів-початківців, а також аналізу результатів контрольних перевірок учнів, навчальних планів і програм, виявлено тенденції, які, на нашу думку, гальмують педагогічний процес у мистецькому навчальному закладі, а також перешкоджають досягненню учнями виконавської навченості, придбання універсальних умінь і навичок, розвитку варіативного мислення, творчої ініціативності.

Питання організаційно-методичного, технічного, художнього характеру було виявлено відповідно до критеріїв, за якими оцінювалися якість інструментального виконання, ступінь розкриття учнями творчої ініціативності в процесі виконання додаткових завдань у рамках річних іспитів.

Для проведення спостереження за учнями-саксофоністами випускних класів було обрано початкові мистецькі навчальні заклади (ДМШ і ДШМ) м. Києва та інших регіонів України. Подібне спостереження неможливо було провести в одному закладі, оскільки ситуація з чисельністю випускників по класу саксофона в більшості ДМШ і ДШМ близька до катастрофічної. При наборі 5-8 учнів в перший клас на саксофон, як правило, закінчену початкову освіту отримує 1 саксофоніст, рідше – 2 учня.

Керуючись програмними вимогами та завданнями музичної освіти, було сформульовано критерії оцінювання гри учнів-саксофоністів:

- технічне володіння інструментом;
- рівень розвитку спеціальних музичних здібностей (темпоритмічне відчуття, звуковисотний слух);
- жанрове розмаїття репертуару;
- художня виразність виконання;
- навички ансамблевого виконавства
- індивідуальність в інтерпретації сольних творів
- реалізація творчої ініціативності в процесі колективного виконання

(Додаток Д. 1).

Таблиця 2.1

**Результати контрольного зрізу на констатувальному етапі**

Критерії якості інструментального виконання	Учасники констатувального експерим.									Заг. бал
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Технічне володіння інструментом	3	4	5	5	3	3	5	4	3	40
Рівень розвитку спеціальних музичних здібностей	4	4	5	5	4	4	5	4	4	43
Жанрове розмаїття репертуару	3	3	4	5	3	3	4	3	3	34
Художня виразність виконання	4	4	5	4	4	3	5	4	3	41
Навички ансамблевого виконавства	3	3	4	4	3	3	4	3	3	33
Індивідуальність в інтерпретації сольних творів	3	4	4	4	4	3	4	3	3	36
Реалізація творчої ініціативності в процесі колективного виконання	3	3	4	4	3	3	4	3	3	33
<b>Загальна кількість балів</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>260</b>

Аналіз результатів контрольного зрізу дозволив сформулювати думку про музично-виконавську компетентність випускників духового відділення в цілому. Контрольний зріз показав, що експериментальна група набрала 260 балів з 360 максимально можливих, тобто загальна успішність випускників склала 74%. Такий результат можна вважати задовільним. Зроблено наступні висновки:

1) жанрова різноманітність репертуару і спектр засобів художньої виразності, що використовують учні на іспиті, обумовлені рівнем технічного володіння інструментом та розвитком спеціальних музичних здібностей;

2) інтерпретаційні вміння учнів-саксофоністів не досягають в процесі традиційного навчання високого рівня розвитку, що не залежить від технічної навченості та рівня розвитку музичних здібностей учнів, а отже вимагають

цілеспрямованого педагогічного впливу в умовах організації нових видів і форм навчально-виконавської діяльності;

3) рівень володіння інструментом має прямий вплив на технічну і художньо-творчу якість виконання в ансамблі; незважаючи на високий рівень загального музичного розвитку всіх учасників експерименту (загальні бали групи по першому і другому критеріям), відсутність розвинених умінь ансамблевого виконавства, навичок колективної творчої співпраці, аналітичних і творчих здібностей істотно занижує підсумкові оцінки випускників;

4) аналіз ансамблевого музикування учнів виявив низький рівень прояву творчої ініціативності, що свідчить про необхідність посилення навчального напрямку, що має неабияке значення для подальшого виконавського становлення учнів, соціокультурної адаптації.

Окрім безпосереднього тестування знань, умінь, навичок, здібностей учнів, нами було проведено дослідження динаміки ступеня ефективності освітнього процесу за показниками, виявленими і сформульованими на етапі теоретичного дослідження наукової проблеми.

Показники ефективності освітнього процесу:

1) відсутність (наявність) учнів середніх і випускних класів, які відмовляються від продовження навчання внаслідок втрати інтересу;

2) відсутність (наявність) учнів середніх і випускних класів, які відмовляються від продовження навчання внаслідок виникнення конфліктів з іншими учнями і викладачами;

3) відсутність (наявність) учнів, виключених з ініціативи адміністрації (різні причини навчального, психологічного, морального, соціального характеру);

4) відсутність (наявність) випускників закладів спеціалізованої мистецької освіти, які відмовляються від продовження подальшого навчання після закінчення музичного навчального закладу першого ступеня.

Відсутність (наявність) перерахованих негативних явищ ми виявляли на підставі аналізу навчальної статистичної документації закладів спеціалізованої позашкільної освіти, а також в процесі бесід з учнями, випускниками, викладачами.

Було отримано дані про високі відсотки відрахованих по всіх перерахованих показниках, а також великій кількості учнів-саксофоністів, які після закінчення музичного навчального закладу першого ступеню змінюють сферу подальшої навчальної діяльності. Так, майже 60% учнів-саксофоністів в період навчання в середніх класах відмовляються від продовження навчання з суб'єктивних причин (втрата інтересу до інструменту, навчальна неуспішність, конфлікти тощо). Більше половини цієї кількості учнів змінюють спеціалізацію. З випускників-саксофоністів тільки їх п'ята частина продовжує навчання за інструментальною спеціальністю у спеціальних навчальних закладах. При вступі до вищих навчальних закладів випускники-саксофоністи обирають спеціальність у сфері музичної освіти і культури, однак не пов'язану із виконавством.

З учнями - саксофоністами, які брали участь в констатувальному експерименті, проведено інтерв'ю, в ході якого виявлено проблеми, з якими учні стикалися протягом навчання, в процесі підготовки та складання іспитів, а також питання щодо їх майбутнього (освітнього, соціального, творчого).

Результати інтерв'ювання було співвіднесено з результатами контрольного зрізу констатувального експерименту. Їх аналіз показав, що кількість проблем, невдач, страхів, невпевненості прямо пропорційна рівню загального музичного розвитку учнів, сформованості їх інструментально-виконавських умінь, готовності в технічному і психологічному аспектах. Чим більше занурений учень у виконавсько-орієнтовану діяльність, насичену різними формами і видами активності, тим більше високими виявляються у нього музично-значущі компетенції, рівень умотивованості, освітні успіхи, соціально-комунікативний потенціал.

Учасники констатувального експерименту були опитані також на предмет ставлення до індивідуальної і колективної діяльності – роботі в команді або самостійній ініціативності (Додаток В) .

Нами було опитано 88 музикантів різних духових спеціальностей, чия професійна виконавська діяльність являє сольне або ансамблеве музикування, Умовою участі в даному опитуванні було чесне визнання опитуваних свого ставлення до обраної форми виконавської діяльності. Опитування проводилося у вигляді анонімного анкетування, серед пунктів анкети були: «переважаюча форма виконавської діяльності» та «бажана форма виконавської діяльності, найбільш відповідна Вашим особистісним потребам, можливостям, особливостям». В обох пунктах варіантами відповіді були «колективна» і «індивідуальна». Таким чином, нам вдалося перевірити достовірність результатів, які надавала анкета.

Крім того, ми постаралися виявити і продемонструвати відмінності між поняттями ситуативної потреби в певній формі виконавської діяльності, обумовленої зовнішніми факторами соціального характеру, і психофізіологічної схильності, глибшої і фундаментальної, що зачіпає особливості типу особистості.

Отримані результати проведених опитувань продемонстрували її стовідсоткову достовірність. Виявлено логічний взаємозв'язок між домінуючою схильністю до певної форми виконавської діяльності та відповідями на всі пункти анкети.

За результатами анкетування: перевагу, потребу і схильність до колективної виконавської діяльності виявили: 82 оркестрових музиканта і 14 сольних виконавців, які брали участь в колективному музикуванні, охочих відкрити в собі нові якості і здібності, незадоволених поточним соціальним, фінансовим, творчим становищем; перевагу, потребу і схильність до індивідуальної виконавської діяльності виявили: 86 сольних виконавців і 18 оркестрових музикантів, що бажають розкрити індивідуальний таланти,

реалізуватися як незалежна творча особистість, незадоволених поточним соціальним, фінансовим, творчим становищем.

Отже, емпіричним шляхом було встановлено один з суб'єктивних чинників ефективної ранньої адаптації учнів-саксофоністів за розробленою нами методикою: схильність до колективної діяльності, яка визначає інтенсивність, стійкість і тривалість зацікавленості, вмотивованості, активності, волі до освоєння обраної спеціальності. Дане опитування може стати провідним психолого-педагогічним засобом при розподілі дітей, що надходять в перші класи з метою профілактики відсіву на пізніх термінах навчання в зв'язку з розчаруванням обраною інструментальною спеціальністю. Порівняльний аналіз результатів спостереження за учасниками констатувального експерименту, підсумків проведених опитувань і анкетування дозволив зробити наступні висновки:

1) більшість виявлених організаційно - методичних, навчально-педагогічних, художньо-виконавських проблем можна вирішити в процесі перегляду основних підходів до навчання, створення умов для здійснення ранньої адаптації до музичного навчання учнів-саксофоністів;

2) найбільш ефективною формою навчання гри на саксофоні є ансамблеве музикування в рамках спеціально організованого класу навчального ансамблю; практична реалізація ансамблевого музикування має відбивати різноманітність видів інструментальних ансамблів, до складу яких традиційно входить саксофон;

3) організація діяльності спеціально створеного навчального ансамблю дозволить максимально урізноманітнити жанрово-тематичний концертний репертуар; розширення музикознавчої ерудиції та музично-виконавського досвіду, в свою чергу, здатні скласти фундаментальну вичерпну теоретико-практичну базу для формування різноманітних інтерпретаційних здібностей і умінь;

4) ансамблева підготовка позитивно вплине на оволодіння художньо-виразними засобами гри на саксофоні, удосконалення виконавської техніки

учнів, сформує комунікативні навички, організаторські вміння, буде сприяти розкриттю аналітичних, розумових і творчих здібностей, відкриє перед випускниками музичних навчальних закладів першого ступеня виконавські перспективи.

Отже, ансамблеву підготовку розглядаємо як один з ключових чинників формування свідомості, мислення, профорієнтації. Навчання ансамблевому виконавству слід вводити якомога раніше, на етапі освоєння інструменту, входження в навчальний процес.

Емпіричну перевірку і апробацію дані переконання отримали в ході проведення формувального етапу експерименту.

### **3.2. Організаційні, теоретико-методичні та репертуарні аспекти формувального етапу експерименту**

Теоретико-методичну основу для організації експериментально-педагогічної діяльності в класі саксофона склали:

- виявлені проблеми педагогіки та гри на духових інструментах музично-виконавського, соціального і особистісного характеру;
- встановлені організаційні умови музично-ансамблевої підготовки учнів-саксофоністів;
- виявлений комплекс особистісно-значущих компетенцій - особистісна складова учня-саксофоніста;
- отримані результати проведених інтерв'ювання, анкетування і спостережень, здійснених в констатувальному експерименті.

Як було відзначено у першому розділі, ми запропонували розширити понятійний апарат теорії і методики навчання гри на саксофоні терміном «рання адаптація». Його реалізація означає створення природного музичного середовища на початковому етапі навчання, тобто введення в першому класі саксофона групових ансамблевих занять як основної форми навчання.



Зауважимо, що мається на увазі не просто колективне виконавство на протязі всіх років навчання, а організація роботи навчальної моделі справжнього ансамблю, склад якого є традиційним для інструментального виконавства.

Проведення занять в формі ансамблевого музикування дозволить дітям відразу сприймати саксофон як ансамблево-оркестровий інструмент, обрану спеціальність – як колективну музично-виконавську діяльність, засновану на спілкуванні, взаємопідтримці, толерантності, домовленості. Неабияке значення має саме спілкування між учасниками колективу як центральний фактор, від якого залежить ефективність музично-ансамблевої діяльності. Здійснення ранньої адаптації за допомогою впровадження з першого року навчання колективної форми навчання – ансамблевого музикування – підкріплюється схильністю дітей молодшого шкільного віку до колективної художньої творчості взагалі та гри в ансамблях та оркестрах зокрема. Даний факт підтверджують більшість авторів методичних систем музичного навчання, виховання і розвитку дітей, видатні психологи і педагоги.

У той же час, ми прийняли до уваги ймовірність існування у дітей психологічних проблем залучення в колективну діяльність. За індивідуальну форму роботи, наприклад, в процесі виконання домашніх завдань, підготовки до концертних та екзаменаційних виступів, висловлюються зазвичай сором'язливі діти, що мають проблеми взаємодії з однолітками; або навпаки амбітні, які хочуть зробити швидше та краще за всіх; мають індивідуальний темп активності і рефлексії.

Облік цих факторів дозволив нам розробити індивідуальні плани навчання всіх членів навчального ансамблю, скласти оптимальний графік роботи. Ті, хто вважає за краще постійно перебувати в колективі, отримали таку можливість. Для тих, кому необхідно було більше індивідуального тимчасового простору, було створені необхідні умови (більше індивідуальних занять і домашніх самостійних тренувань).

Учні, що брали участь у формувальному експерименті були залучені до колективного інструментального виконавства. Отримуючи ідентичні

індивідуальні завдання, учні вирішували їх різними шляхами і формами. Таким чином, зберігався баланс між єдиними освітніми цілями і завданнями, з одного боку, і індивідуальними особливостями – з іншого боку.

З першого року навчання ансамбль мав стати пріоритетною формою навчання, що дозволяє успішно здійснити ранню адаптацію учнів-початківців. З кожним роком частка ансамблевих занять в загальному обсязі навчальних годин має неухильно зростати, тим самим забезпечуючи поступове звикання до основної форми виконавської діяльності – колективної. У процесі підбору оптимального інструментального складу експериментального навчального ансамблю нам необхідно було керуватися працями з інструментознавства, інструментування, оркестровці, аранжуванні. В результаті аналізу існуючих науково методичних, історико-теоретичних джерел, репертуарних нотних збірок було встановлено, що переважна більшість робіт стосуються питань організації оркестрів та ансамблів народних інструментів, а також фортепіанного ансамблевого музикування. Практично немає сучасних досліджень з проблеми організації діяльності навчальних ансамблів духових інструментів.

У зв'язку з цим ми розробили схему навчання учнів-саксофоністів в класі ансамблю духових інструментів: алгоритм поступового ускладнення (зміни) інструментального складу ансамблю: від ансамблю учнів-саксофоністів першого року навчання, що в унісон витягають окремі звуки мелодії, які виконуються викладачем (концертмейстером) на фортепіано, до навчального ансамблю з традиційним складом духових інструментів.

Сформульовано вимоги до ансамблю як колективу односторонців, єдиного цілісного соціального організму, а саме:

- дотримання трудової дисципліни, схваленої всіма членами колективу при вступі в нього, на початку спільної діяльності;
- сумлінність виконання індивідуальних і колективних функцій (виконання домашніх завдань, своєчасне розучування партій, обов'язкове відвідування всіх репетицій);

- готовність до додаткових зустрічей в неофіційній обстановці для зміцнення внутрішньо колективних взаємин, які мають значення для успішної навчальної діяльності колективу;

- підтримання позитивного організаційного клімату – атмосфери взаємної підтримки, згуртованості, взаємоповаги, розуміння кожним відповідальності за створення і збереження емоційно-позитивної атмосфери в колективі.

Задоволеність навчанням дозволить нейтралізувати ймовірність відходу учнів з освітньої установи в «критичний» період підліткового віку. У той же час «негативні емоції – особливо роздратування, занепокоєння або відчуття власної нікчемності – серйозно порушують хід трудового процесу, відволікаючи увагу від виконання поточних завдань» [17, с. 28].

На початку формувального експерименту, після комплектування експериментальної та контрольної груп, ми додатково здійснили анкетування учасників експерименту на предмет їх схильності до колективної або індивідуальної форм навчання. Необхідно було виявити: чи дійсно дитина хоче займатися тільки індивідуально (наприклад, в силу яскраво виражених лідерських якостей, амбіцій соліста, або творчих здібностей (імпровізаційних, композиторських), прояв яких йде в розріз з дисципліною, навчальним режимом, плану та програми колективу) або ж він насправді хоче займатися в групі, його тягне в колектив однолітків, однак заважають проблеми, психологічні комплекси, наприклад, зайва сором'язливість, відчуття відставання від інших в технічному плані, в загальній успішності тощо. Цей фактор не може розцінюватися як причина не включення в колективну форму навчання, адже така дитина потребує групових форм навчання і творчої діяльності під особливою педагогічною підтримкою і подальшими рекомендаціями. У зв'язку з цим з кожною дитиною крім анкетування нами були проведені бесіди.

Отримані в процесі анкетування та бесіди результати підтвердили попередні: діти, що висловили бажання з першого класу займатися в ансамблі,

проявили інтерес саме до колективних форм діяльності. У контрольній групі учні не прагнули до інтенсивного колективного спілкування і навчання, схилиючись до індивідуальних форм діяльності.

Після поділу (за власною ініціативою) учнів першого класу на експериментальну і контрольну групи ми вирішили визначити наступне:

- кількість дітей, яким подобається гра на саксофоні і в цілому навчатися музиці в перший рік навчання (порівняння результатів в експериментальній і контрольній групах);

- чи залишається задоволеність навчальною діяльністю в учнів, які працюють в ансамблі з першого року навчання, і учнів, які працюють за традиційною системою;

- чи відбулися зміни і які саме в інтересах, потребах, мотивах, професійних планах, особистісних якостях учнів експериментальної і контрольної груп;

- чи можна спостерігати закономірності між особистісними змінами і особливостями освітнього процесу (стилем педагогічного керівництва, змістом навчальної діяльності).

Для з'ясування цих питань було розроблено програму розвитку кожного учня, відповідно до змісту особистісної моделі учня-саксофоніста (Додаток Д).

Ведення подібного спостереження дозволить:

- простежити динаміку музично-виконавського зростання учня-саксофоніста;

- діагностувати процес і результати ранньої адаптації;

- вчасно виявити негативні зміни психоемоційного, соціально-комунікативного, виконавсько-діяльнісного характеру;

Колективна діяльність має широкий спектр інструментальних складів духових ансамблів і оркестрів, що традиційно склалися в практиці інструментальної педагогіки і виконавства. Дидактичний аспект проблеми виражається у виявленні оптимальних інструментальних складів навчального ансамблю, визначенні принципів формування навчального репертуару і

поясненні технології інструментування творів спеціально для роботи в класі ансамблю в різних інструментальних складах. Аналіз нотних видань для інструментальних ансамблів за участю саксофона, а також власний виконавський і педагогічний досвід дозволив висунути кілька варіантів складу навчального ансамблю.

Існуюча репертуарна політика в сфері саксофонного і ансамблевого духового виконавства, а також сучасна соціокультурна ситуація переконують, що учню-саксофоністу в процесі навчання необхідно здобувати навички спільного виконавства з виконавцями на клавішних, дерев'яних та мідних духових, струнних смичкових музичних інструментах, оскільки такі інструментальні склади затребувані в сучасній музично-виконавській практиці.

Отже, поширеними у виконавській практиці, традиційними ансамблевими складами за участю саксофона можна вважати наступні:

- ансамбль саксофоністів;
- ансамбль духових музичних інструментів (саксофон, кларнет, флейта, гобой, валторна, фагот);
- ансамбль з участю духових, струнних і клавішних інструментів (саксофон, флейта, акордеон).

З огляду на класичні дидактичні принципи навчання, що дозволяють організувати освітній процес з максимальною користю для учня (зокрема, поступове підвищення рівня складності), процес навчання ансамблевому виконавству розділено на три етапи.

На першому етапі навчання ансамблевому виконавству, в перший і другий роки навчання в класі саксофона засвоєння основ колективного виконавства здійснюється в ансамблі, що складається виключно з саксофоністів.

На другому етапі навчання ансамблевому виконавству, в третій, четвертий, п'ятий і шостий роки навчання заплановано ускладнення інструментального складу ансамблю. Учні-саксофоністу третього і четвертого року навчання пропонується навчитися колективному виконавству в ансамблі духових інструментів, що складається з саксофона і кларнета. На п'ятому і

шостому роках навчання виконавський склад духового ансамблю розширюється. Традиційними, найбільш поширеними складами ансамблю духових інструментів, для яких створено велику кількість творів (оригіналів і перекладень) є наступні: флейта, гобой, саксофон (тріо); флейта, гобой, саксофон, фагот, валторна (квінтет).

На третьому етапі навчання ансамблевому виконавству склад інструментального ансамблю більш ускладнюється. Після того, як учні-саксофоністи оволоділи азами колективної гри в ансамблі духових інструментів, їм пропонується розширити виконавські, загальномузичні та соціальні компетенції. Гра в ансамблі за участю духових, струнних і клавішних інструментів дозволяє досягти більших освітніх результатів, практично універсальної виконавської майстерності.

Гра ансамблів на першому і другому етапах навчання може супроводжуватися партією фортепіано у виконанні концертмейстера, викладача або провідних учнів фортепіанного відділу. На третьому етапі навчання ансамблевому виконавству фортепіанний супровід необхідний на початкових стадіях розучування музичних творів або якщо партія фортепіано передбачена автором музичного твору.

В методиці вивчення художніх творів у духовому ансамблі умовно розрізняють три етапи. Вивчення гам, арпеджіо, етюдів і спеціальних вправ при всій своїй значимості служить лише допоміжним засобом, мета якого – виконання художніх творів на високому музичному і технічному рівні.

Перший етап. Опанувавши партитуру, керівник може починати роботу розучування твору в складі ансамблю. Намічається план репетицій. Починають із загального ознайомлення з творами. Школярі одержують певне уявлення про твір, його характер, штрихи, технічні труднощі, темпи, динамічні відтінки. Керівник ансамблю на якомусь інструменті показує, як слід грати цю п'єсу.

Почавши роботу над твором, необхідно виділити час для вивчення і подолання виконавських труднощів окремо з кожної партії. Коли робота над подоланням важких місць п'єси буде виконана, рекомендується програти

окрему партію спочатку до кінця твору, перевіряючи точне виконання ритму й гармонії, мелодії і контрапункту.

Також слід програти твір спочатку до кінця всім колективом для загального ознайомлення., що надає кожному учаснику можливість практично ознайомитись з тими труднощами, з якими він зустрінеться у процесі вивчення п'єси. Отже, роботу з усім складом ансамблю слід починати лише після індивідуального опрацювання твору.

Другий етап націлений на ретельне вивчення тексту. Не слід багаторазово програвати п'єсу від початку до кінця, бо технічно важкі місця залишаться не вивченими. На цьому етапі доцільно розучувати п'єсу частинами, звертаючи особливу увагу на пасажі як з художнього, так і технічного боку. Кожен художній твір корисно програвати у повільному темпі, при якому виконавець ясно і чітко зможе бачити всі деталі твору.

Цей етап вимагає звернення уваги на досягнення ансамблю, тобто рівності загального звучання. У кожного учня-виконавця має вироблятися певна і однакова сила звучання і виконання на піано, форте й інших динамічних відтінків. Сила звука має бути зрівноваженою за винятком випадків, коли твір вимагає виділити провідний інструмент. Наростання і послаблення зручності має бути рівномірним, бо рівновага і єдність динаміки – один з найважливіших елементів загального ансамблю.

Акорд має звучати зливо і врівноважено, для чого необхідно досягти правильного розподілу звучності всіх партій, чіткого виділення мелодій та супроводжуючих голосів. Необхідно постійно домагатись узгодженого початку, без “вискакування” і “запізнення”. В цьому контексті неабияке значення має одночасне дихання всіх виконавців у заздалегідь вказаному місці.

Необхідно також звертати увагу на штрихи та способи їх виконання, бо гра різними штрихами порушує принцип ансамблю і гармонійність звучання. Слід також особливо стежити за якістю звучання інструмента. Кожен виконавець мусить навчатись слухати не тільки себе, але й ансамбль у цілому. Це допомагає досягненню ансамблю й строю.

У ансамблях різного складу нерідко можна поліпшити відсутність хорошої злагодженості виконання за допомогою різної атаки звука, штучної вібрації, якою часто захоплюється виконавці. Деякі з виконавці на духових інструментах використовують різку атаку звука, що не завжди виправдано. У маршах, наприклад, потрібна така атака звука, що надає характеру бадьорості, енергії. У п'єсах ліричного, співочого характеру різка атака звука непотрібна; виконавці повинні видобувати звуки м'яко.

Важливе місце у розкритті музично-художнього змісту п'єси мають технічні й ритмічні навички, надбані виконавцем у процесі роботи над гаммами і етюдами. Труднощі, що зустрічаються у виконанні технічних пасажів і різних ритмічних фігур, можна успішно подолати лише граючи в уповільненому темпі. В міру оволодіння важкими пасажами і ритмічними фігурами виконавець поступово наближається до темпу, вказаного автором твору, що розучується.

Керівник ансамблю має приділяти значне місце в роботі з учнями дисципліні дихання, яке у всіх виконавців ансамблю має бути однаковим. Не можна припускати зміни його у середині фрази, переривати фразу диханням, бо це порушує цілісність ансамблю і вносить безладдя у загальне звучання. Щоб запобігти це порушення, керівник має розставляти в партіях умовні знаки, де треба міняти дихання.

Для досягнення злагодженого звучання всього ансамблю, дисципліни дихання, видобування потрібного звука, необхідно перед репетицією програвати гами, тризвуки, арпеджіо та вправи, домагаючись рівного і м'якого, без штучної вібрації, звучання.

Керівник ансамблю має нагадувати учням-виконавцям про чистоту строя, яка залежить передусім від правильного інтонування кожного виконавця.

Останнім моментом на другому етапі є вивчення визначених у партії динамічних відтінків п'єси, виконання яких створює яскраву виразність музикальних фраз і твору в цілому.

Третій етап – детальне відшліфування п'єси. Оволодівши всім арсеналом звуків, технічних і динамічних засобів, виконавець вирішує найважливіше



завдання – розкриття художнього змісту твору. У цей період роботи твір рекомендується виконувати цілісно, не послаблюючи уваги до окремих частин і деталей. Тільки при дотриманні цих вимог можна досягти ансамблю високохудожнього виконання музичних творів.

Сучасна педагогіка приділяє увагу теоретичній підготовці виконавця, бо тільки усвідомлене сприйняття музичних явищ дає міцну базу для подальшого музичного розвитку. Практичне оволодіння грою на одному з духових інструментів неможливе без вивчення теоретичних дисциплін. Практичні заняття на інструменті мають проводитися при одночасному вивченні відповідних розділів з теорії музики, підкріпленими слуховим сприйняттям, яке включає в себе не тільки запам'ятання звучання, але й відтворення цього звучання голосом.

Практичні вправи. Виконання керівником на одному з музичних інструментів звуків різної висоти, тривалості та сили. Практичне пояснення тембру (відтворення музикальних звуків однакової висоти на різних інструментах). Виконання на інструментах основних ступенів звукоряду у різних октавах. Спів (сольфеджування) окремих звуків. Спів звукоряду у межах однієї октави. Практичний показ діапазонів і регістрів на одному з духових інструментів. На початку кожного заняття керівнику необхідно перевірити стрій інструментів, бо це основа чіткої звучності. Домігшись злагодженого звучання в унісон, слід перевірити злагодженість в мажорних і мінорних тризвуках. Настроївши інструменти ансамблю, керівник розпочинає роботу над вправами, передбачаючи: навчити застосуванню у колективній грі технічних і виконавських навичок, надбаних на індивідуальних заняттях; виробити чистоту строю; розвинути почуття ансамблю у виконавців, метроритмічну злагодженість у виконанні, єдність динаміки, фразування і всіх інших елементів художнього виконання.

Під час колективних вправ слід звернути увагу на вивчення й виконання мажорних та мінорних гам арпеджіо, які бажано заучувати напам'ять. Гами сприяють закріпленню правильного дихання у музикантів, привчають пальці до

аплікатури, підвищують якість звука. Гама і арпеджіо необхідні не тільки у початковий період навчання, а й в усій наступній діяльності музиканта-професіонала та любителя.

Діти не дуже полюбляють грати гама, вважають це заняття нецікавим та непотрібним. Гама, які входять до програм дитячих музичних шкіл частіше грають лише для того, щоб здати технічний залік, ніж для серйозної роботи над технікою. Такий стан справ потребує повернення уваги до означеної проблеми і вимагає цілеспрямованої роботи у даному напрямку, а саме - зробити процес вивчення гам та вправ захоплюючою справою, оволодіння якою може стати якісним підґрунтям у процесі становлення виконавця-саксофоніста.

У навчальному процесі гама використовують як вправи для технічного удосконалення музикантів-виконавців. На гамах та інших компонентах гамового комплексу виховується технічна майстерність саксофоніста: швидкість, рівність, чіткість, артикуляційне і динамічне різноманітне звучання. Тому серед звукових, тембрових, динамічних, артикуляційних завдань, які мають стояти перед кожним учнем, особливе місце у процесі роботи над гамовим комплексом має темп виконання. Серед основних методичних прийомів роботи над гамовим комплексом визначаємо наступні:

1) виконання гам різноманітними засобами: *forte*, *marcato*, *piano*, *leggero*; *crescendo* – при виконанні вгору, *diminuendo* – вниз та навпаки; в артикуляції *legatissimo* чи *rosso legato*;

2) виконання гам з поступовим прискоренням чи сповільненням руху (однак тільки після того, як пройдено етап оволодіння ритмічною рівністю звучання);

3) виконання гам прийомами *legatissimo*, *detache*, *martele*, *non legato*, *portamento*, *staccato*, подвійне *staccato*;

4) зміна артикуляції та динаміки у процесі гри однієї гама (наприклад, протягом однієї октави грається *legato*, а з другої октави – *staccato*).

5) виконання гама у різних темпах – від дуже повільного до дуже швидкого (наприклад, спочатку гама виконується в одну октаву цілими нотами:

далі – на дві октави половинними, на весь діапазон інструменту – триолями, квартолями, квінтолями. Поступовий перехід від дуолей до триолей і далі – до квартолей і квінтолей дозволяє легко і непомітно нарощувати темп;

б) виконання гами і арпеджіо у швидкому темпі із зупинками на перших звуках кожної октави;

7) виконання гами і арпеджіо засобом набору від трьох звуків до октави;

8) виконання гами і арпеджіо у швидкому темпі з поверненнями в кожній октаві чи на кожному ступені.

Втім, скільки б мова не йшла про ефективні методи та прийоми технічного розвитку учнів-саксофоністів, основною – залишається установка на виразність звучання інструменту. Відповідно завдання педагога може містити приблизно таке формулювання вимог до учня: «виконати гаму співучим, повнозвучним forte, у помірному темпі, засобом portato» або: «проспівати» гаму так, ніби її грає струнний інструмент штрихом legatissimo хвилеподібною динамікою».

Обов'язковою умовою успіху при роботі над гаммами має бути повна віддача учня, його інтерес та естетичне задоволення. від цієї роботи. «Гами треба любити, гами необхідно виконувати із задоволенням, треба виконувати гами так, начебто збираєшся дати концерт із гам у Великому залі консерваторії», – наставляв своїх учнів видатний музикант - педагог В. Софроніцький [25, с.14].

Професійний розвиток учня-саксофоніста тісно пов'язаний з поширенням його уявлень, поглибленням відчуттів, з активним бажанням повно й яскраво виразити характер і зміст музики. Сприяти цьому бажанню має розвинутий технічний пальцевий апарат, основними ознаками розвитку якого має бути: гнучкість і пластичність; цілеспрямованість та економія рухів; керування технічним процесом; звуковий результат як остаточна мета.

### ***3.3. Зміст формувального етапу експерименту з організації***

## *навчального ансамблю духових інструментів за участю саксофона*

В процесі проведення формувального експерименту було з'ясовано та вивчено практичні можливості розробленої методики в умовах навчально-виховного процесу початкового мистецького навчального закладу. Згідно до запропонованих критеріїв та їх діагностичних показників подані наступні методичні основи забезпечення ефективності формувального етапу експерименту:

- активізація творчих можливостей учнів-саксофоністів та розширення тезаурусу шляхом опанування музично-теоретичних основ колективного виконавства;

- набуття музично-теоретичних знань;

- формування здатності учнів-саксофоністів критично оцінювати результати виконавської діяльності в процесі навчання;

- накопичення естетично-ціннісного досвіду в результаті вивчення музичних творів, створених для ансамблевого складу виконавців;

- засвоєння музично-практичних навичок та прийомів, які є основою виконавської діяльності на творчому рівні.

Експериментальна робота здійснювалась за трьома етапами: аналітико-підготовчим, змістовно-рефлексивним та виконавсько-творчим.

Перший, *аналітико-підготовчий етап* було спрямовано на порівняння динаміки музичного і загального особистісного розвитку учнів-саксофоністів, які навчаються за традиційною схемою та експериментальною. На етапі відбувалося накопичення слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-саксофоністів на основі набутих музично-теоретичних знань. Завданням етапу стало стимулювання в учнів-саксофоністів позитивної мотивації щодо здійснення колективно-виконавської діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб. Використовувалися методи стимулювання до навчання: навчальна дискусія, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуацій інтересу, індивідуальні та

групові обговорення, метод педагогічної підтримки (схвалення, дружнє ставлення), забезпечення успіху в навчанні, ансамблево-виконавський показ.

Другий, *змістовно-рефлексивний етап* експериментальної роботи націлений на підвищення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблевого музичного мистецтва, формування музично-теоретичних і музично-практичних знань про колективну виконавську діяльність. Концентруючи увагу учнів на звучанні музики, розвиваючи уяву, викладач допомагав їм увійти в світ музичних образів та відчутти їх виразність. Разом з тим, інтерес, який виникав в учнів, був важливим стимулом до творчості, пробуджував в підлітків мотивацію до систематичного спілкування з музичним мистецтвом, інтенсифікував психічні процеси, а саме: сприйняття, образне мислення, пам'ять, а також розвивав творчі здібності. Використовувалися проблемно-пошукові методи: вербалізація змісту музичних творів, навчальна дискусія, пізнавальна гра, створення ситуацій інтересу та новизни навчального матеріалу; стимулювання обов'язків і відповідальності; опитування, презентація оркестрових інструментів, методи активізації уваги та художніх аналогій.

Визначальною особливістю даного етапу експериментальної роботи було розроблення та впровадження в навчальний процес презентації всіх оркестрових інструментів. Теоретичний матеріал, поданий у презентації, включав поглиблене вивчення усіх інструментів великого мішаного духового оркестру, формування ґрунтовної бази історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, надав учням комплекс інформаційних та понятійних знань, що формують свідоме ставлення учнів до виконавської діяльності.

Третій, *виконавсько-творчий етап* характеризувався спрямуванням на активізацію творчого потенціалу учнів-саксофоністів, забезпечення їх готовності до ансамблевої виконавсько-творчої діяльності. Цей етап відбивав результативність формувального експерименту, тому був зорієнтований на практичне застосування набутих знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення ансамблевої виконавсько-творчої діяльності; виявлення найсприятливіших умов для активізації творчого потенціалу учнів; виховання

виконавських якостей в процесі осмислення та оцінки результатів власної участі у колективно-виконавській діяльності. Завдання етапу – сконцентрувати увагу учнів на художньому образі твору, на розумінні музичної форми, жанру, що вимагало усвідомлення логічних закономірностей матеріалу та цілісного охоплення музичного твору. Використовувалися творчо-пошукові методи: вільного вибору творчих завдань, аналітичного коментування, ескізного опрацювання музичних творів.

В експериментальній групі відведений час на навчання в класі саксофона, було розділено на дві частини: перша – для проведення індивідуальних занять, друга – для проведення групових занять. Індивідуальна форма навчання гри на музичному інструменті є обов'язковою. Водночас, якщо колективна форма виконавства є природною формою гри на саксофоні, то цілком логічно, що така форма навчання визнається високоефективною для конкретного інструменту. У зв'язку із встановленням цього взаємозв'язку слід здійснити перегляд навчального плану і перерозподілити години, що традиційно відведені для індивідуальних занять.

Для отримання достовірних даних протягом усього ходу експерименту необхідно було з'ясувати стан основних умінь, здібностей, якостей учнів-саксофоністів відповідно до запропонованої нами моделі. Результати першого контрольного зрізу, проведеного в експериментальній і контрольній групах наведені у табл. 3.3.

**Результати контрольного зрізу у ЕГ та КГ на формувальному етапі  
в середині 1-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ						Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Прояв музичних здібностей	7	8	9	6	6	7	43	6	7	5	8	7	9	42
Прояв свідомості, волі, самостійності.	5	9	8	5	7	8	42	7	7	6	8	6	8	42
Прояв соціальних якостей	7	7	6	5	7	7	39	6	8	7	8	6	7	42
Загальна кількість балів	19	24	23	16	20	22	124	19	22	18	24	19	24	126

Учням було запропоновано завдання на перевірку музичних здібностей, які традиційно використовуються при вступі до музичної школи на інструментальні відділи. Одночасно з дітьми проводилася бесіда на підставі питань анкети, що виявляє характеристики індивідуальності / колективності (Додаток В), спрямована на отримання такої інформації про учня по трьох позиціях:

1. Прояв музичних здібностей (пам'яті, слуху, почуття темпу, ритму, звуковисотності, лада).
2. Прояв свідомості, волі, самостійності.
3. Прояв соціальних якостей (комунікативності, доброзичливості, терплячості, стресостійкості, завзятості).

За правильне рішення завдання і адекватну відповідь нараховувався один бал. На підставі одержаних результатів здійснювалися зіставлення як груп в цілому (експериментальної і контрольної), так і окремо кожної. Максимальна кількість балів, яку можна було отримати в результаті контрольної перевірки по кожній з позицій – це 20 балів.

Порівняльний аналіз статистичних даних перевірки двох спостережуваних груп учнів-початківців дозволив зробити наступні висновки:

- початковий (нульовий) рівень музичного розвитку у всіх випробовуваних був практично однаковий, тобто в першій клас саксофона двох освітніх установ позашкільної спеціалізованої освіти були зараховані діти з порівняно однаковими стартовими умовами. Це дозволяє з великою часткою впевненості вважати, що будь-які зміни в цьому співвідношенні означатимуть перевагу однієї з двох схем навчання;

- під час контрольної перевірки було виявлено рівень розвитку знань, умінь, здібностей, особистісних соціальних якостей, психофізичних властивостей, які мають значення для музичного навчання.

Оскільки основні параметри контрольної перевірки учнів відбивали ключові виконавські компетенції учнів-саксофоністів, дану матрицю можна використовувати при проведенні контрольних перевірок протягом усіх років навчання в музичному закладі першого ступеня.

Після проведення першого контрольного зрізу, складання компетентнісних портретів учасників експериментальної та контрольної груп, ознайомлення дітей експериментальної групи із змістом виконавської діяльності на поточний навчальний рік, приступили до експериментального навчання в класі ансамблю. Наведемо приклад роботи в навчальному ансамблі над розвитком вміння гри на слух.

На *аналітико-підготовчому* етапі починали спроби звуковидобування: гри на слух добре відомих народних приспівок, популярних пісень та інших нескладних мелодій, уявляючи відому музику напам'ять, мобілізуючи внутрішнє слухове уявлення та практичне виконання його за допомогою озвучення на інструменті. При цьому, для тих, хто не має практичного досвіду гри на слух, необхідна попередня аналітична робота з усвідомлення того, що бажає виконати:

- зробити попередній аналіз внутрішнього уявлення – визначити зручну тональність (знаки альтерації) для гри чи супроводу співу, пам'ятаючи про те, що не всі музичні зразки починаються з першого ступеня, а також зіставити теситуру мелодії з можливостями діапазону саксофона;



- визначитися з ладотональним планом і змінами (відхилення, модуляції та повернення) та зустрічними знаками альтерації;

- спробувати відтворити мелодію за допомогою співу, щоб уявити типи інтонаційно-мелодичного руху (вгору або вниз) за інтервальним, можливим акордовим складом та метроритмом, а також правильно визначити темп;

- спробувати записати мелодію чи схему гармонічної послідовності для кращого слухового засвоєння та наочного орієнтиру при варіантному або імпровізаційному обігруванні. Маючи таку базову основу в уявленні, можна переходити до відтворення мелодії в помірному темпі, спочатку соло, щоб при необхідності зробити відповідний транспорт, усвідомлюючи ладотональну рівноправність в музиці та визначити відповідну тональність акомпанементу. Для акомпанементу використовували записи мінус один (без мелодії соліста). Записи акомпанементу, починаючи від народних і популярних пісень та відомих мелодій і джазових композицій (мінус один), можна в широкому асортименті знайти на сайтах Інтернету або переписати у студіях звукозапису, а також у практиків, які ведуть активну діяльність в цьому напрямку роботи.

Спільні тренування в звуковидобуванні створюють неофіційну, творчу атмосферу, дозволяють учням психологічно розкріпачитися, ближче познайомитися з іншими дітьми, відчути підтримку друзів, більш об'єктивно оцінити свої навчальні результати і ті зусилля, які вони докладають для їх досягнення. Даний педагогічний прийом дозволяє підвищити наочність навчання для початківців саксофоністів, стимулювати мотивацію до досягнення нових результатів, до самовдосконалення, зміцнити дружні взаємозв'язки між учнями, що дозволяє стверджувати повноцінність змісту запропонованої компетентнісної моделі учня-саксофоніста.

На другому, *змістовно-рефлексивному* етапі відбувається обігрування мелодії, для чого необхідно вміти визначати та усвідомлювати на слух місце гармонійних змін у розвитку мелодії та акомпанементу в часі. Пам'ять та інші психічні механізми (увага, реакція, воля) мислення вимушені працювати в режимі випередження, передчуття, передбачення, щоб передчасно підказувати

виконавцю мелодію разом з її ладогармонічним і метроритмічним оформленням, вказувати зміну гармонії вчасно, що вимагає від виконавця високої слухової уваги та самоорганізації в процесі гри. За допомогою мислення, прохідних більш дрібних тривалостей, ігрових фізичних дій, виконавець створює відповідний звуковий гармонійний та мелодійний орнамент горизонтальної лінії, за рахунок різного роду прохідних тональних, хроматичних та інших інтервальних, ритмічних, теситурних різновидів викладення. Конструктивна роль мислення гарантує не тільки безупинність процесу, а і створює відповідність образно-жанрових рис в музикуванні на слух. Зовнішні органи контролю посиляють імпульси для коригування слухових уявлень та відповідності звукового результату, характеру і змісту музики, а також обумовленість з іншими засобами виразності (штрихами, фразуванням, агогікою тощо), що стабілізує результат в цілому.

Третій, *творчо-виконавський* етап відбувався на основі розвинутого природного слуху та попереднього усвідомлення практичних дій. Підсумовуючи досвід попередніх етапів роботи, учень виходить на повноцінне виконання за слуховими уявленнями, надаючи виконавському процесу творчий характер; мислення при цьому збуджує уяву, музичну фантазію. Допущені помилки потрібно проаналізувати, виправити під час повторної гри на слух. Цей етап характеризується особливими індивідуальними, творчими, професійними та виконавськими показниками: добре розвинутим музичним слухом, гармонічною фантазією, виконавською винахідливістю, активністю музичного мислення, хорошою технічною базою, а також багатим фаховим арсеналом виражальних засобів, тембровими і гармонічними знахідками, особливою емоційно-почуттєвою організацією – мистецтвом вільного володіння знаннями й навичками в дії в сукупності з інструментом, що набувають системного характеру

Проаналізувавши можливості учнів-початківців та фактичний рівень складності гри в ансамблях з різним інструментальним складом, ми прийшли до висновку, що в першій і другий роки навчання ансамбль має складатися

тільки з саксофоністів, з можливістю фортепіанного супроводу. На третій і четвертий роки навчання саксофоністу можна запропонувати ансамблевий виконавство спільно з кларнетистами, також з можливістю фортепіанного супроводу. У п'ятий, шостий і сьомий роки навчання ансамбль духових інструментів може складатися з саксофона, флейти, гобоя, фагота, інших інструментів, на яких вчать грати учні конкретного навчального закладу.

Отже, можливі варіанти інструментальних складів навчального ансамблю відповідно до року навчання музикантів:

1-2 рр. навчання: 1) саксофони; 2) саксофон і фортепіано.

3-4 рр. навчання: 1) саксофони; 2) саксофон і фортепіано; 3) саксофон, флейта, фортепіано;

5-6 рр. навчання: 1) саксофони; 2) саксофон і фортепіано; 3) саксофон, флейта, фортепіано; 4) саксофон, флейта, гобой, валторна, фортепіано.

7-й рік навчання: 1) саксофони; 2) саксофон і фортепіано; 3) саксофон, флейта, гобой, валторна, фортепіано; 4) саксофон, флейта, акордеон.

У процесі формування навчально-тренувальних матеріалів для навчання учнів-саксофоністів в класі ансамблю дотримувалися класичних методичних традицій і основних дидактичних принципів навчання, які закріпилися в школі гри на саксофоні, успішно пройшли багаторічну апробацію декількома поколіннями педагогів і виконавців на саксофоні.

В основі сформованих нами експериментально-освітніх матеріалів лежать: Школа игры на саксофоне / сост. А. Ривчун/ – М., 2001; Л. Михайлов Школа гри на саксофоні; В. Носов 25 етюдів для саксофона – Львів, 2001.; Хрестоматия для саксофона альт. 1-3 класи (сост. М. Шапошникова. – М., 1985.; Школа академической игры на саксофоне, сост. В. Иванов. – М., 2004; Легкие пьесы для саксофона-альта и фортепиано, сост. Ф. Сафронов. – Спб. 2002; різні інструментальні і пісенні збірники.

Одне з головних технічних завдань, що стоять перед музикантами, що навчаються колективній грі – дотримання темпу і ритмічного рисунку. Виконання даної умови визначає успіх виступу ансамблю. Як центральний

навчально-тренувальний елемент (ядро) виступає мелодія відомого твору (пісні). На основі колекції пісень розробляється комплекс з тренувальних матеріалів для різних інструментальних складів навчального ансамблю. Наприклад, для учнів-саксофоністів першого і другого року навчання: – для ансамблю саксофоністів; для ансамблю саксофоністів та фортепіано. Надалі дана мелодія опрацьовується на етапі навчання саксофоністів ансамблевому музикуванню спільно з виконавцями інших духових спеціальностей (кларнет, флейта, гобой, фагот, валторна тощо) в залежності від можливого інструментального складу навчального ансамблю в старших класах.

Перші вправи для саксофоністів-початківців традиційно будуються на ноті Сіль першої октави. Спеціально здійснено педагогом інструментування такої пісні, як «Новорічна», дозволяє відпрацювати перші темпоритмічні навички на знайомому, доступному, методично значимому матеріалі. У процесі проведення експерименту нами були розроблені подібні нотно-тренувальні матеріали, що представляють собою приклади інструментування цієї пісенної мелодії для виконання в навчальному ансамблі з різним інструментальним складом, тобто для різних років навчання.

У процесі засвоєння творів на ансамблевих заняттях відпрацьовуються базові виконавські навички, дихання, атака, апплікатура, дотримання темпоритмічного рисунка.

В цей же період на індивідуальних заняттях учень-саксофоніст засвоює техніку вилучення наступних звуків: Ля, Соль, Фа, Мі, Ре, До першої октави (відповідно до традиційних рекомендацій, наведених, наприклад, в школах гри на саксофоні А. Ривчуна та Л. Михайлова).

Після досягнення позитивних результатів в постановці виконавського апарату і вилучення звуків першої октави учні починають тренуватися у видобуванні звуків малої октави – Сі, Ля, Соль, Фа, Мі.

Після практичного ознайомлення з нотами першої октави в класі ансамблю може бути запропоновано до вивчення новий твір, що охоплює діапазон першої октави. Як приклад можна запропонувати мелодію пісні «Ой

ти, пташко жовтобока»(Додаток 3.1). Послідовність вивчення даного твору в різних ансамблевих складах також ускладнюється в процесі навчання і відбивається в інструментуванні, що розробляються педагогом.

Розучування даного твору дозволило ансамблю саксофоністів в перший навчальний рік виступати в концертних програмах, присвячених народним календарним святкам, звітному концерті навчального закладу.

Крім вивчення вищенаведеного нотного матеріалу, доцільно також ускладнити перший освоєний твір («Новорічна»). Можна запропонувати учню-саксофоністу виконати оригінальну мелодію, проте в більш повільному темпі, ніж авторський варіант. Партія фортепіано обмежується гармонійним акомпанементом.

Протягом всіх років педагогічного експерименту нами проводилась постійна робота по складанню ескізів (партитур) для організації навчальної діяльності духового ансамблю з різними інструментальними складами. Ескіз для різних духових інструментів, які мають різний музичний лад, записуються в дійсній звучності, тобто всі інструменти (голоси) в ескізі мають одну тональність, що збігається з фортепіано.

При оформленні ескізу зазвичай використовується три нотних стани (рядки). На верхньому рядку, в скрипковому ключі, записуються духові музичні інструменти, які ведуть мелодію. На другій сходинці, в скрипковому ключі, записуються інструменти, які виконують контрапункт. На третьому рядку (нотному стані), в басовому ключі, записується весь акомпанемент музичного твору. Баси акорду записуються штілями вниз, а всі інші звуки акорду, що входять до акомпанементу, записують штілями вгору. Ритм акомпанементу, відповідно до характеру музичного твору і темпу його виконання, створюється музикантом, який оформлює ескіз.

При оформленні ескізу зліва від трьох нотних станів ставиться вертикальна риса, яка об'єднує ці три нотних стани, а два нижніх нотних стани після вертикальної риски об'єднуються ще квадратною або фігурною скобою. У нащом випадку, при складанні ескізу пісні композитора М. Красева

«Новорічна», верхній рядок ескізу ми відводимо саксофону, у якого в скрипковому ключі написана нота «Соль» першої октави. Цю ноту учень навчений витягувати в класі саксофона на перших заняттях.

На другому і третьому рядках ескізу розташовується партія фортепіано. На верхньому з цих двох рядків, в скрипковому ключі, дається мелодія, а на нижньому, в басовому ключі, записується акомпанемент пісні: баси штилями вниз, а всі інші звуки акорду штилями вгору. Ритмічний рисунок куплетів пісні для партій саксофона і фортепіано з метою різноманітності дається з деякими змінами. Ескізи записуються за звучанням, в тональності, яка відповідає фортепіанному супроводу, а партитури для духових інструментів даються за листом.

Зауважимо, що один з принципів підбору творів для ансамблевого музикування – це практична значущість, можливість концертно-сценічного виконання. Так, наприклад, виконання запропонованої першої пісні («Новорічна») дозволило членам ансамблю першого року навчання взяти участь у новорічних святкових заходах. Очевидно, що саме публічні виступи, участь у культурних проектах, концертних програмах є найбільш важливою формою музично-ансамблевої діяльності учнів-саксофоністів.

Репертуарна політика в класі ансамблю духових інструментів здійснювалася відповідно до таких принципів, як-от:

- 1) відповідність основних елементів змісту твору навчальній темі на індивідуальних заняттях;
- 2) практична соціально-культурна значимість (можливість включення в концертні програми та культурно-дозвільні заходи освітніх закладів);
- 3) поступове ускладнення обраного твору за допомогою створення декількох варіантів інструментовок різного рівня складності;
- 4) поступове ускладнення інструментального складу ансамблю, що виконує твір.

У класі ансамблю на кожному занятті велася робота з розвитку музичних здібностей, виконавських умінь і навичок, формуванню музичної

культури учасників ансамблю.

Ключовим аспектом музичної освіти є поняття інтонації. З цим феноменом емоційно-чуттєвих і психосенсорних проявів людини пов'язана головне педагогічне завдання – придбання учнями-початківцями уміння чистого інтонування – вокального та інструментального, сольного і колективного.

Таким же важливим поняттям в роботі з учнями - саксофоністам є сприйняття. Діагностика рівня розвитку здатності сприймати музичні твори (чути кантилену мелодії, насиченість гармонії, красу поліфонії) полягає в спостереженні за процесом навчання і результатами навчально-виконавської діяльності кожної дитини. Здійснення подібного тривалого педагогічного спостереження дозволяє скласти комплексну оцінку здібностей психосенсорного, інтелектуально-творчого та моторного характеру кожного учасника ансамблю, виявити індивідуальний освітній і творчий потенціал, а також визначити максимально сприятливі і ефективні напрямки розвитку учнів, зробити правильний вибір інструментальної партії для участі в ансамблі.

Крім спеціальних музичних здібностей, що складають ключові компетенції учнів-саксофоністів приділялася увага формуванню та цілеспрямованому розвитку музично-пізнавальних і художньо-творчих потреб.

Паралельно з формуванням виконавської техніки здійснювався розвиток здібностей, необхідних для задоволення потреб в отриманні теоретичних і історичних знань, набуття практичних виконавських навичок, розвиток волі до реалізації особистісних творчих проявів, ідей, проектів.

Психомоторний розвиток учнів-початківців спирається на комплекс теоретичних знань про норми, правила, принципи, способи, прийоми звуковидобування, чистого інтонування, дотримання заданого темпоритму. Це, в свою чергу, вимагає розвитку, з одного боку, дрібної моторики, а з іншого – пам'яті, уяви, різних видів мислення.

Одне з центральних тем бесід і обговорень – розкриття художнього образу музичного твору. Художній образ, який міститься в музичному творі:

- створюється композитором на основі зорово-слухових асоціацій і проведення аналогій між шумами навколишнього світу і звуковисотними, а також тембро-динамічними можливостями музичного інструменту;

- розкривається автором у пояснювальній записці, а також через спеціальні графічні символи в нотному тексті;

- інтерпретується, відтворюється диригентом, музичним педагогом, виконавцем;

- сприймається, переосмислюється, оцінюється диригентом, виконавцем, слухацькою аудиторією.

Отже, результати інструментального навчання можуть виражатися наступними категоріями як-от:

- художньо-образне музичне мислення, творча інтерпретація;

- навички правильного звуковидобування, чистого інтонування, емоційно-виразного виконання;

- володіння м'язовим апаратом і дрібною моторикою;

- навичок читання з листа, здатність грати напам'ять;

- володіння технологією самостійного розбору нотного матеріалу;

- навичок гри в унісон, утримання своєї партії при грі в ансамблі.

У процесі здійснення експериментального навчання ми здійснювали безперервне (лонгитюдне включене) спостереження за учасниками ансамблю духових інструментів. Робота в ансамблі з перших занять поступово перетворювала учнів-початківців: вони більше захоплювалися предметом, ставали дружними, активними. У дітей з'явилися загальні теми для розмов.

З перших занять для допомоги в адаптації до музично-ансамблевої діяльності до учнів експериментальної групи були призначені наставники – учні випускних класів. Протягом першого навчального семестру вони допомагали керівнику ансамблю проводити заняття: акомпанували на фортепіано і саксофонах, коректували виконавську постановку, звуковидобування кожного учасника ансамблю в процесі колективних репетицій. Також на них було покладено обов'язок організації позакласних



заходів, культурно-розвиваючого дозвілля ансамблів. Після занять або у вихідні дні, в залежності від кількості вільного часу учасникам експериментальної групи пропонувалися: колективні відвідування концертів, що проводяться в школі, екскурсії по місту різної тематичної спрямованості.

Наприкінці першого півріччя наставники відзначили, що діти стали самі пропонувати варіанти проведення спільного дозвілля.

В класі навчального ансамблю залучалися ігрові методи з різними цілями: закріпити складний теоретичний матеріал; здійснити психоемоційну розрядку; зняти м'язову напругу після репетиції; наситити позитивними емоціями хвилини відпочинку тощо. Ігрові моменти заздалегідь планувалися і органічно впліталися в тканину уроку. Для їх реалізації дітям пропонували використовувати елементи драматизації, хореографії, сценічного слова, сольного і хорового співу, пантоміми, ритмічних фізичних вправ тощо. Втім мали місце і спонтанні ігрові прояви самих дітей, які вільно відчували себе в колективі.

На початку і в середині заняття доцільно влаштовувалися «ігрові гімнастичні перерви», що представляли собою комплекси вправ різної спрямованості: на формування виконавського дихання, на розслаблення м'язів, що беруть участь в правильній постановці музикантів, на зміцнення виконавського апарату (корпусу, рук, ніг). Українськими педагогами розроблені комплекси подібних ритмічних і розслаблюючих вправ для музикантів інструментальних спеціальностей, а також учнів загальноосвітніх шкіл, вихованців дошкільних установ, які проводять чимало часу за партою, в статичних положеннях.

В кінці першого року навчання було проведено другу контрольну перевірку учасників експериментальної та контрольної груп за такими позиціями:

1) прояв музичних здібностей (пам'яті, слуху, почуття темпу, ритму, звуковисотності, лада);

- 2) прояв свідомості, волі, самостійності;
- 3) прояв соціальних якостей (комунікабельності, доброзичливості, терплячості, стресостійкості, завзятості).

Результати другого контрольного зрізу учасників формувального етапу експерименту наведено в табл.3.4.

*Таблиця 3.4*

**Результати другого контрольного зрізу учасників формувального етапу експеримента наприкінці 1-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ						Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Прояв музичних здібностей	7	8	9	6	6	7	43	6	7	5	8	7	9	42
Прояв свідомості, волі, самостійності.	5	9	8	5	7	8	42	7	7	6	8	6	8	42
Прояв соціальних якостей	7	7	6	5	7	7	39	6	8	7	8	6	7	42
Загальна кількість балів	19	24	23	16	20	22	124	19	22	18	24	19	24	126

Порівняльний аналіз результатів продемонстрував однакову динаміку в розвитку технічних умінь і музичних здібностей. Втім, ситуація з музично-виконавською вмотивованістю, усвідомленістю навчання, захопленістю предметом і інструментом в контрольній групі була незадовільною. Низькими також були показники формування соціальних і психофізичних проявів, виконавсько-значущих якостей, умінь, здібностей. Показники по третій позиції практично не змінювалися.

Учні експериментальної групи, навпаки, демонстрували високі показники музично-виконавської мотивованості, зацікавленості, захопленості, усвідомлення доцільності і значущості навчання. Що стосується соціальних і психологічних проявів ансамблістів, то, по-перше, вони були на високому рівні, що значно перевершує показники учасників контрольної групи, а по-друге, за

своїм емоційним змістом і інтенсивності у всіх учасників навчального ансамблю вони були ідентичні.

Отже, після першого року навчання учні-саксофоністи продемонстрували високу вмотивованість до навчання, захопленість спільною справою, відкритість до всіх видів діяльності, що пропонуються в ансамблі викладачем, наставниками і однолітками. Це дозволило констатувати, що перший етап ранньої адаптації до музично-ансамблевої діяльності пройдено. Відзначено і концертну діяльність ансамблю, який вже в кінці першого року навчання виступав на святкових заходах.

У наступні навчальні роки нами продовжувалася експериментальна робота в ансамблі духових інструментів за планом, наведеним вище. Для його реалізації запрошувалися учні інших інструментальних класів (класу кларнета тощо), які бажали брати участь в роботі ансамблю. Викладачі інших інструментальних спеціальностей взяли до уваги нашу навчальну програму зі спеціально підібраним і адаптованим ансамблевим репертуаром.

Наприкінці другого, третього, четвертого, п'ятого і шостого класів нами проводилися контрольні заміри навчальної успішності та розвитку особистісних якостей учасників експериментальної та контрольної груп за критеріями, наведеними в таблицях (табл.3.5; табл.3.6; табл.3.7; табл. 3.8; табл.3.9).

*Таблиця 3.5*

**Результати контрольного зрізу в ЕГ та КГ наприкінці  
2-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ						Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
Прояв музичних здібностей	11	11	12	11	11	11	67	10	10	8	11	11	13	63
Прояв свідомості, волі, самостійності.	11	11	12	11	11	11	67	8	10	8	10	9	9	54
Прояв соціальних	11	11	11	11	14	11	69	8	9	8	9	8	8	50

якостей														
Загальна кількість балів	33	33	35	33	36	33	203	26	29	24	30	28	30	167

Таблиця 3.6

**Результати контрольного зрізу в ЕГ та КГ наприкінці  
3-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ					Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	
Прояв музичних здібностей	13	13	14	13	13	13	79	12	12	12	12	14	62
Прояв свідомості, волі, самостійності.	13	13	14	13	13	14	80	10	12	10	10	9	51
Прояв соціальних якостей	13	14	13	14	16	14	82	10	11	9	9	9	48
Загальна кількість балів	39	40	42	40	42	41	241	32	35	31	31	32	161

Таблиця 3.7

**Результати контрольного зрізу в ЕГ та КГ наприкінці  
4-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ				Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	
Прояв музичних здібностей	16	16	17	17	17	16	99	14	15	14	15	58
Прояв свідомості, волі, самостійності.	16	16	16	16	17	16	97	11	13	11	11	46
Прояв соціальних якостей	16	17	16	17	16	16	98	11	12	9	10	42
Загальна кількість балів	48	49	49	50	50	48	294	36	40	34	36	146

**Контрольний зріз в ЕГ та КГ в кінці 5-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ				Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	
Прояв музичних здібностей	17	17	18	18	19	18	107	15	16	15	16	62
Прояв свідомості, волі, самостійності.	18	18	19	18	18	17	108	12	14	12	12	50
Прояв соціальних якостей	17	18	19	18	17	17	106	12	12	10	11	45
Загальна кількість балів	52	53	56	54	54	52	321	39	42	37	39	157

Таблиця 3.9

**Результати контрольного зрізу в ЕГ та КГ наприкінці 6-го року навчання**

Інформація про учня	Учні ЕГ						Заг. бал	Учні КГ			Заг. бал
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	
Прояв музичних здібностей	19	19	19	19	20	19	107	16	17	16	49
Прояв свідомості, волі, самостійності.	19	19	20	19	19	18	108	13	16	13	42
Прояв соціальних якостей	19	20	20	19	19	19	106	13	13	11	37
Загальна кількість балів	57	58	59	57	58	56	345	42	46	40	128

Представлені таблиці засвідчують, що з кожним роком підсумки перевідних іспитів показують істотний розрив між учнями експериментальної і контрольної груп. Крім того, в період навчання в середніх класах в контрольній групі зменшилася кількість учнів, що є характерним для традиційної системи навчання, і наповненість груп стала неоднаковою. Втім, цей фактор не вплинув на показники контрольних зрізів.

Коли учні першого експериментального ансамблю стали другокласниками, було створено ще один ансамбль духових інструментів з нового набору першокласників з метою збільшення кількості учасників експерименту та надання можливості першій експериментальній групі розширювати коло виконавських і соціальних вмінь, залучаючи їх до роботи в новому ансамблі саксофоністів першого класу в якості наставників. До моменту їх переведення до випускного класу в нашій експериментальній діяльності вже брало участь сім ансамблів, учасники яких демонстрували стабільно високі показники навчальної успішності, концертної та соціальної активності, і не було жодного відрахування з колективу і навчального закладу.

Щоб переконатися у результативності пріоритету колективної форми навчання та інших проведених заходів щодо ранньої адаптації, учням було запропоновано розширити музично-виконавські компетенції шляхом участі в двох інструментальних ансамблях – ансамблі духових інструментів і ансамблі змішаного складу (саксофон, флейта і акордеон).

У зміст контрольних перевірок увійшли творчі завдання. В ході проведення контрольного етапу експерименту ми мали встановити: наскільки відрізняються ансамблеві навчально-виконавські результати тих учнів, які з першого класу брали участь в колективних формах навчання і виконавства, і тих учнів, для яких колективна форма роботи була основною. Для організації виконавської діяльності в класі навчального ансамблю нами були розроблені репертуарні списки ( Додаток Є ) та комплекс творчих завдань.

Зміст репертуарних списків формувався на базі існуючих навчальних посібників для саксофона і нотних збірок для сольного виконання на саксофоні, а також ансамблевого музикування з фортепіано, флейтою, скрипкою, іншими духовими та струнно-смичковими інструментами. Обрані технічні вправи, етюди та художні твори вимагали відповідного інструментування для виконання в ансамблі у складі саксофона, акордеона і флейти.

Розроблена система творчих завдань, ступінь складності якої підвищувалася послідовно, включала наступні завдання як-от:

1) виконати твір із зміною темпу, динаміки, тембру;

2) скласти кінцівку мелодії (що складається з 1 відсутнім тактом для ансамблю в перші тижні навчання, 2 тактів – для ансамблю в другій навчальній чверті тощо), гармонізувати, розробити партії для всіх учасників ансамблю;

3) скласти початок мелодії (що складається з 1 відсутнього такту для ансамблю в перші тижні навчання, 2 тактів – для ансамблю в другій навчальній чверті тощо), гармонізувати, розробити партії для всіх учасників ансамблю;

4) скласти варіацію мелодії (що складається з 1 пропозиції для ансамблю в перші тижні навчання, 2 пропозицій – для ансамблю в другій навчальній чверті тощо) гармонізувати в різних жанрах, розробити нові фактурні елементи в складі партій для всіх учасників ансамблю;

5) скласти композицію (що складається з 1 пропозиції для ансамблю в перші тижні навчання, 2-х пропозицій – для ансамблю в другій навчальній чверті тощо), розробити партії для всіх учасників ансамблю;

6) скласти імпровізацію мелодії (саксофон і флейта – дві мелодійні лінії, акордеон – мелогармонічний акомпанемент).

7) ансамблеве виконання гам, арпеджіо в октаву, терцію, сексту.

Систематичне виконання творчих завдань мало сприяти формуванню наступних якостей учня-саксофоніста:

- активізації аналітичного варіативного мислення;
- набуття вмінь роботи в команді, прийняття єдиного рішення в процесі обговорень;
- індивідуальної творчої ініціативності;
- розкриття особистісних якостей і здібностей;
- вироблення дисциплінованості в колективі, відповідальності перед товаришами за свої дії;
- комунікативних навичок;

- збагачення музично-теоретичного і практичного виконавської досвіду;
- розширення виконавських можливостей.

Контрольну перевірку учнів експериментального класу навчального ансамблю (випускників по класу саксофона) було проведено з метою отримання статистичного матеріалу для порівняльного аналізу ефективності музично-виконавської навченості учнів експериментального класу і рівня підготовки учасників контрольної групи.

Для проведення підсумкової перевірки нами було використано критерії, що склали зміст контрольного зрізу на констатувальному етапі експерименту(табл. 3.10).

*Таблиця 3.10*

**Результати підсумкової перевірки ЕГ та КК випускників класу саксофона на етапі 1-го контрольного експерименту**

Критерії	Учні ЕГ						Учні КГ	
	1	2	3	4	5	6	1	2
Технічне володіння інструментом	5	5	5	5	5	5	5	4
Рівень розвитк спеціальних музичних здібностей	5	5	5	5	5	5	4	4
Жанрове розмаїття репертуару	5	5	5	5	5	5	4	3
Художня виразність виконання	5	4	5	5	4	3	4	4
Навички ансамблевого виконавства	5	5	5	5	5	3	4	3
Індивідуальність в інтерпретації сольних творів	5	5	5	5	4	3	4	4
Реалізація творчої ініціативності в процесі колективного виконання	5	5	5	4	5	3	4	3
Загальна кількість балів	35	34	35	34	24	21	29	25

Учні експериментальної групи набрали 34 бали з 35 максимально можливих, тобто загальна успішність випускників склала 97%. Випускники класу саксофона музичних навчальних закладів першого ступеня отримали



фундаментальну музично-теоретичну і технічну підготовку, а також сформували високий художньо-виконавський потенціал, розкрили індивідуально-особистісні якості, проявили творчу ініціативність, виявили організаторські здібності, навички роботи в ансамблях різних інструментальних складів.

Учні-саксофоністи контрольної групи представили нижчі показники успішності, музично-виконавської підготовленості, психоемоційної і соціальної стійкості. Ансамблева діяльність протягом усього року викликала у них різні труднощі, як технічного, так і емоційного і соціального характеру. Підсумкова перевірка виявила суттєві прогалини в сформованості деяких компетенцій, які є ключовими. Середній бал учнів-саксофоністів контрольної групи ( 27осіб) – склав 77%. Даний показник можна вважати достатнім для традиційної системи навчання, але в порівнянні з досягнутими експериментальними результатами очевидна перевага запропонованих організаційно - методичних інновацій при навчанні грі на саксофоні.

Результати другого контрольного зрізу на формувальному етапі експеримента перевірки учнів-саксофоністів, які брали участь в контрольному експерименті, містяться в табл.3.11.

*Таблиця3.11*

**Результати перевірки музично-виконавської підготовленості випускників класу саксофона ЕГ та КК на 2-му контрольному етапі**

Критерії	Учні ЕГ					Учні КГ	
	1	2	3	4	5	1	2
Технічне володіння інструментом	5	4	5	5	5	5	4
Рівень розвитку спеціальних музичних здібностей	5	5	4	5	5	4	4
Жанрове розмаїття репертуару	5	5	5	5	5	4	4
Художня виразність виконання	5	4	5	5	5	4	4
Навички ансамблевого виконавства	5	5	5	5	5	4	4

Індивідуальність в інтерпретації сольних творів	5	5	5	5	5	4	4
Реалізація творчої ініціативності в процесі колективного виконання	5	5	5	5	4	4	4
Загальна кількість балів	35	33	34	35	34	30	28

Порівняльна таблиця узагальнених результатів змін якості музично-виконавської навченості учнів класу саксофона на констатувальному та контрольному етапах в ЕГ та КГ на початку та прикінці експеримента представлено у табл. 3.12 та графічно зображено у діаграмі на рис.3.1.

*Таблиця 3.12*

**Порівняльна таблиця узагальнених результатів  
музично-виконавської навченості учнів класу саксофона на  
констатувальному та контрольному етапах в ЕГ та КГ на початку і  
прикінці експерименту**

<b>Контрольні зрізи</b>	<b>ЕГ ( у %)</b>	<b>КГ ( у %)</b>
Зріз констатувального етапу (випускники)	-	74
1-й зріз формувального етапу	33	34
2-й зріз формувального етапу	48	41
3-й зріз формувального етапу	55	43
4-й зріз формувального етапу	64	53
5-й зріз формувального етапу	82	60
6-й зріз формувального етапу	88	65
7-й зріз формувального етапу	96	71
Зріз контрольного етапу (випускники)	98	74

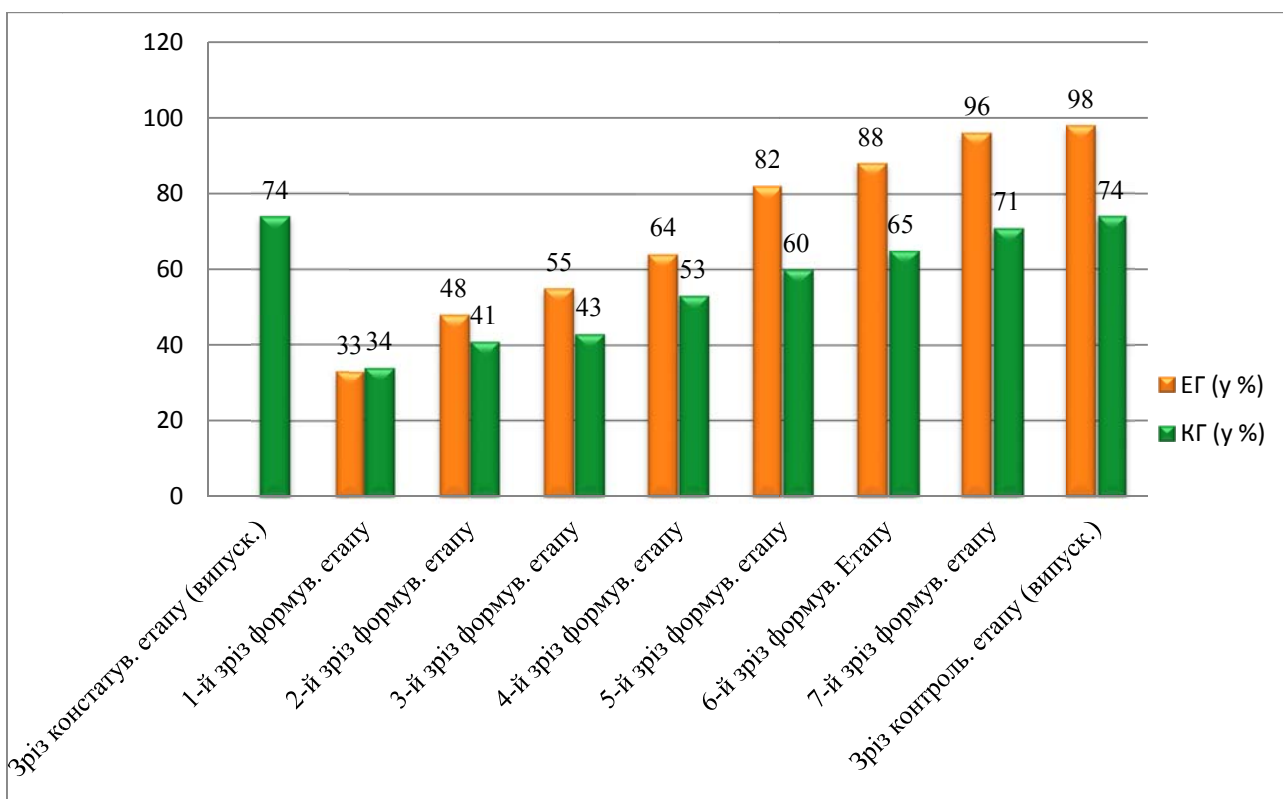


Рис.3.1. Гістограма узагальнених результатів музично-виконавської навченості учнів класу саксофона на констатувальному та контрольному етапах в ЕГ та КГ на початку і прикінці експерименту

Статистичну достовірність таких результатів підтверджує використання критерію Стюдента.

За нульову (вихідну) гіпотезу констатувального етапу експерименту прийнято припущення, що відхилення середніх випадкове, тобто  $H_0: C_1 = C_2$ , де  $H_0$  – нульова гіпотеза,  $C_1$  – середній бал ЕГ,  $C_2$  – середній бал КГ.

Альтернативна гіпотеза формувального експерименту припускає, що нова методика ефективніша, тобто  $H_A: C_1 > C_2$ , де  $H_A$  – альтернативна гіпотеза.

За рівень значущості вибираємо  $\alpha=0,05$ , отримуємо дві вибірки, незалежність яких заперечується плануванням експерименту (результати представлені в одній групі, не залежать від результатів іншої). Статистичною

характеристикою перевірки  $H_0$  є нормоване відхилення середніх, яке підлягає розподілу ймовірностей Стюдента з числом ступенів свободи  $\nu$ , де  $\nu$  в разі нерівностей дисперсій обчислюється за формулою:

Табличне значення  $t$  – критерію для  $\alpha=0,05$  і  $\nu=71$  дорівнює  $t_{0,95}(71)=1,66$ . Обчислення за формулою показало, що  $t$  – критерій Стюдента (2,37) виявився вищим за табличне значення (1,66) – значить, нульова гіпотеза відхиляється, і з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що нова методика є ефективною.

Використання критерію Стюдента засвідчило статистичну достовірність цих змін ( $\alpha=0,05$ ), що підтверджує ефективність запропонованої методики навчання гри на саксофоні учнів-початківців у закладах мистецької освіти .

### ***Висновки до третього розділу***

Експериментальна методика гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації розглядається через взаємодію трьох структурних компонентів: потребово - пізнавального, операційно - технологічного, регулятивно-оцінного.

До критеріїв сформованості потребово-пізнавального компонента віднесено *міру особистісної потреби учнів у музично-ансамблевої діяльності* з показниками: бажання опанувати музичне мистецтво; вміння долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; вияв активності учнів під час музичних занять.

Критерієм сформованості операційно-технологічного компонента визначено *міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування ансамблево-виконавських умінь* з показниками: здатність накопичувати музичні знання і виконавські вміння; сформованість музичного тезаурусу; здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.

Критерієм регулятивно-оцінного компонента визначено *ступінь розвитку*

*емоційної та вольової сфер, можливість оцінювати власні емоційні враження з показниками: міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.*

Програма констатувального етапу експерименту складалася з інтерв'ювання учнів та викладачів класу саксофона закладів початкової мистецької освіти; спостереження за традиційним освітнім процесом навчання гри на саксофоні учнів - початківців; діагностичних зрізів за критеріями якості інструментального виконання учнів-саксофоністів випускних класів; анкетування музикантів різних духових спеціальностей, чия виконавська діяльність являє ансамблеву та сольну форму. На основі аналізу результатів усіх діагностичних процедур констатувального етапу експерименту, за показниками критеріїв визначено високий, середній та низький рівні музично-виконавської навченості.

*Високий рівень:* усвідомлена вмотивованість у необхідності готовності до музично -виконавської діяльності, вичерпна відповідь про зміст понять, значна інформативна наповненість відповіді, високий рівень музичної ерудованості та сильне бажання участі у навчальному ансамблі духових інструментів; адекватна слухова емпатія.

*Середній рівень:* наявна вмотивованість (не завжди самостійно визнана) у необхідності готовності до музично - виконавської діяльності; майже повна відповідь про зміст понять, недостатня інформативна наповненість відповіді, орієнтація в деяких стилях і жанрах ансамблевого репертуару, зацікавленість в участі в музично-ансамблевої діяльності.

*Низький рівень:* несвідома (під авторитетним впливом) вмотивованість у необхідності готовності до музично-виконавської діяльності; мало конкретна відповідь на запитання, відсутність розкриття суті питання, недостатність знання ансамблевого репертуару, посередня зацікавленість в участі в музично-інструментальної ансамблевої діяльності.

Узагальнений результат музично-виконавської навченості учнів

класу саксофона на констатувальному етапі експеримента склав – 74%, що підтвердило наявність проблем сучасного навчального процесу, а також можливість вдосконалення методики гри на саксофоні, доцільність організації класу навчального ансамблю.

Розроблено та апробовано поетапну методику гри на саксофоні учнів-початківців, що складається з трьох етапів: аналітико-підготовчого, змістовно-рефлексивного та виконавсько-творчого.

*Аналітико-підготовчий етап* спрямовувався на накопичення слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-саксофоністів на основі набутих музично-теоретичних знань. Завданням етапу стало стимулювання в учнів-саксофоністів позитивної мотивації щодо здійснення колективно-виконавської діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб. Використовувалися методи стимулювання до навчання: індивідуальні та групові обговорення, метод педагогічної підтримки (схвалення, дружнє ставлення), забезпечення успіху в навчанні, ансамблево-виконавський показ.

*Змістовно-рефлексивний етап* експериментальної роботи націлений на підвищення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблевого музичного мистецтва, формування музично-теоретичних і музично-практичних знань про колективно-виконавську діяльність. Застосовувалися проблемно-пошукові методи: навчання: вербалізація змісту музичних творів, навчальна дискусія, пізнавальна гра, створення ситуацій інтересу та новизни навчального матеріалу; емоційно-образні проблемні ситуації з використанням медіа засобів. стимулювання обов'язків і відповідальності; опитування, презентація, індивідуальний та колективний тренаж; методи активізації уваги та художніх аналогій.

*Виконавсько-творчий етап* характеризується спрямуванням на активізацію творчого потенціалу учнів-саксофоністів, забезпечення їх готовності до ансамблевої виконавсько-творчої діяльності. Цей етап відбивав результативність формувального експерименту, тому був зорієнтований на

практичне застосування набутих знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення ансамблевої виконавсько - творчої діяльності; виявлення найсприятливіших умов для активізації творчого потенціалу учнів; виховання виконавських якостей в процесі осмислення та оцінки результатів власної участі у колективно-виконавській діяльності. Мета етапу – сконцентрувати увагу учнів на художньому образі твору, на розумінні музичної форми, жанру, що вимагало усвідомлення логічних закономірностей матеріалу та цілісного охоплення музичного твору. Використовувалися творчо-пошукові методи: вільного вибору творчих завдань, аналітичного коментування, ескізного опрацювання музичних творів.

Проаналізувавши можливості учнів-початківців та фактичний рівень складності гри в ансамблях з різним інструментальним складом, прийшли до висновку, що в першій і другий роки навчання ансамбль має складатися тільки з саксофоністів, з можливістю фортепіанного супроводу. На третій і четвертий роки навчання саксофоністу можна запропонувати ансамблеве виконавство спільно з кларнетистами з можливістю фортепіанного супроводу. У п'ятий, шостий і сьомий роки навчання ансамбль духових інструментів може складатися з саксофона, флейти, гобоя, фагота, інших інструментів, на яких вчать грати учні конкретного навчального закладу.

Загальна виконавська навченість випускників експериментальної групи склала – 97%.; вони отримали фундаментальну музично-теоретичну і технічну підготовку, а також сформували достатньо високий художньо-виконавський потенціал, розкрили індивідуально-особистісні якості, проявили творчу ініціативність, виявили організаторські здібності, навички роботи в ансамблях різних інструментальних складів.

Середній бал саксофоністів контрольної групи склав – 77%. Ансамблева діяльність протягом усього року викликала у них різні труднощі, як технічного, так і емоційного і соціального характеру. Підсумкова перевірка виявила суттєві прогалини в сформованості деяких виконавських компетенцій, що є ключовими для учнів-саксофоністів, які закінчили музичний навчальний

заклад першого ступеня. Даний показник можна вважати достатнім для традиційної системи навчання, але в порівнянні з досягнутими експериментальними результатами очевидна перевага запропонованих організаційно методичних інновацій при навчанні гри на саксофоні.

Ефективність методики навчання гри на саксофоні в умовах ранньої адаптації підтвердилася математико-статистичною перевіркою (за критеріями Кохрена та Фішера).

Отже, раннє введення в освітній процес навчання учнів-саксофоністів колективної форми навчання – організація ансамблю духових інструментів з першого року навчання – дозволило забезпечити стійку зацікавленість учнів-початківців обраною спеціальністю та навчальним процесом,

### *Список використаних джерел до третього розділу*

1. Абаджян Г. Методика развития исполнительских приемов на духовых инструментах с помощью визуального индикатора / Г. Абаджян // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 4. – М., 1983. – С. 24-32.

2. Авилов В.Н. Сольный концертный репертуар саксофониста: исторический обзор/ В.Н. Авилов // Музичне мистецтво. Вип. 5. – Донецьк, 2005. – С.249-255.

3. Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах: Сб. тр. Вып. 80 / ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1985. – 147 с.

4. Апатський В.Н. Камерний ансамбль і виховання оркестрового музиканта / В.Н. Апатський // Дослідження. Досвід. Спогади. – 2005. – № 6. – С. 143–152.

5. Апатський В. Використання технічних засобів у сучасній вітчизняній методиці навчання на духових інструментах / В. Апатський // Мистецтвознавство України. – Вип. 3. – К., 2003. – С. 106-110.



6. Апатський В. Деякі проблеми сучасного виконавства на духових інструментах / В. Апатський //Українське музикознавство. – Вип. 4. – К., 1969. – С. 133-147.

7. Апатський В. Исполнительский аппарат музыканта-духовика, его специфика и методы формирования / В. Апатський //Дослідження. Досвід. Спогади. – Вип. 1. – К., 1999. – С. 130-139.

8. Бутман И. Саксофон – инструмент не академический / И. Бутман // Музыкальные инструменты. – № 15. – осень, 2007. – С. 5-7.

9. Васильев С., Зирянок Я. Курс навчання гри в духовому оркестрі. В.Бурега для WWW. Partita.ru;

10. Василевич Ю.В., Мельник О.Ю. Музичний інструмент – саксофон. Програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / Ю.В.Василевич, О.Ю.Мельник. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 40 с.

11. Венгловский В. Ф. Специфические особенности звукоизвлечения и звуковедения на медных духовых инструментах / В. Ф. Венгловский // Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах. – М., 1990. – Вып. 103. – С. 91-103.

12. Веприк А. Трактовка інструментів оркестра / А. Веприк. – М. : Сов.композитор, 1961. – 429 с.

13. Волков Н., Пушечников И. К вопросу звукоизвлечения на язычковых духовых инструментах / Н. Волков, И. Пушечников // Методика обучения игре на духовых инструментах. Вып. 2. – М.: Музыка, 1966. – С. 13-25.

14. Воронцов Ю. Саксофон: и классика, и джаз. // Музыкальные инструменты. – № 15, осень, 2007. – С. 7-10.

15. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія /Галімов А.В. - Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонно] служби України імені Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.

16. Гішка І. Формування амбушура трубача (традиції та базинг) :

- дослідження / І. Гішка. – Львів : ТзОВ «ЗУКЦ», 2002. – 135 с.
17. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Эн. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д.Гоулман, Р. Бояцис, Эн. Макки. – Альпина Бизнес Букс, 2005. – 300 с.
18. Давидов М. Виконавське музикознавство: енциклопедичний довідник / М. А. Давидов. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2010. – 400 с.
19. Диков Б. Методика обучения игре на духовых инструментах / Б. Диков. – М.: ГМИ, 1973. – 75 с.
20. Иванов В.Д. Школа академической игры на саксофоне / В.Д. Иванов. – М.: Музыка, 2004. – 198 с.
21. Иванов В. Д. Саксофон /В.Д. Иванов. – М.: Музыка, 1990. – 64 с.
22. Иванов В.Д. Основы индивидуальной техники саксофониста. /В.Д. Иванов – М., 1993. – 54 с.
23. Искусство игры на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики:Сб. ст. Вып. 45. – М., 1979. – 222 с.
24. Искусство игры на духовых инструментах. История и методика. – К.: КГК, 1986. – 111 с.
25. Корыхалова Н. П. Играем гаммы / Н.П. Корыхалова. СПб.: Композитор, 2003. – 84 с.
26. Крупей М. Саксофон в контексте развития музыкального исполнительства / М. Крупей // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. – Вип. 26. – Музичне виконавство. – Кн. 9 . – К., 2003. – С. 269-284.
27. Крупей М.В. Сильові основи формування виконавської майстерності саксофоніста / М.В. Крупей //Музичне виконавство і культура: Науковий вісник / М.В. Крупей. – Вип. 4. Кн. 2. – Одеса: “Друк”, 2006. – С.258-268.
28. Крупей М.В. Шляхи формування художньо-виразного мислення виконавця-саксофоніста/ М.В. Крупей //Музичне виконавство і культура: Науковий вісник. – Вип. 4. Кн. 2. – Одеса: “Друк”, 2004. – С.258-268.
29. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени

професіоналізму учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С. 55-63.

30. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. [Пер. с нем. В.Л. Михелис. Ред., примеч. и вступ. стат. Г.М. Когана] /К.А. Мартинсен. – М.: Музыка, 1966. – 220с.

31. Марценюк Г. М. Методика оволодіння мистецтвом гри на тромбоні / Г. М. Марценюк : навч.-метод. посіб. – К. : ДП «Інформайїно- аналітичне агентство», 2007. – 351 с.

32. Методика обучения игре на духовых инструментах. – Вып. 3 – М.: Музыка, 1971. – 270 с.

33. Михайлов Л. Школа игры на саксофоне / Л. Михайлов. – М.: Музыка, 1975. – 192 с.

34. Михайлов Н.М., Аксёнов Е.С., другие. Школа игры для духового оркестра. Партитура Р.Наумов для WWW. Partita.ru

35. Назаренко М.П. Теоретичні основи інтеграції знань у системі інструментально-виконавсько підготовки майбутнього вчителя музики / М.П. Назаренко//Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.. М.П.Драгоманова. Серія 14. – Вип. 4(9). – К.:НПУ, 2007. – С.62-65;

36. Наймушина Ю. О. Основи теорії і методики навчання гри на флейті : навч. посіб. / Ю. О. Наймушина, О. С. Плохотнюк. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 148 с.

37. Носов В., Горбаль Я. Деякі сучасні виконавські засоби при грі на духових інструментах /В. Носов, Я. Горбаль. – Львів: ВВПДУ “ЛП”, 1997. – 16 с.

38. Палаженко О.П. Методика формування чистоти інтонації у процесі навчання підлітків гри на духових інструментах / О.П. Палаженко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого: Національний університет «Острозька академія», 2011. – Вип. 17.– С.277-281.

39. Плахцінський Р. Програма до спецкурсу «Історія виконавства на

духових та ударних інструментах» (структура та зміст)/Р. Плахцінський // Наукові записки. Серія Педагогіка. Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – №2, 2001.– С.70-74.

40. Плохотнюк О.С. Організація самостійної роботи в класі ансамблю духових та ударних інструментів: навч. посіб. /О.С. Плохотнюк. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 34 с.

41. Платонов Н. В. Вопросы методики обучения на духовых инструментах / Н. В. Платонов. – М.: Госузгиздат, 1958. – 71 с.

42. Подольчук В. В. Роль виконавського дихання та артикуляції при грі на трубі / В. В. Подольчук // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – Ч. 2, № 7 (194). – С. 100-107.

43. Подольчук В. В. Навчання гри на трубі і виконавська практика : навч. посіб. / В. В. Подольчук – Донецьк : ТОВ «Цифрова типографія», 2009. – 106 с.

44. Понькіна А. Нові виконавські прийоми гри в сонатах для саксофона 70-90-х років ХХ століття / А. Понькіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка : Педагогічні науки: Зб.наукових статей. – Луганськ: Альма-матер, 2008. – № 4 (143). – С. 213-220.

45. Посвалюк В. Т. Методика овладения верхним регистром на трубе : учеб. пособие / В. Т. Посвалюк – К. : НМАУ им. П. И. Чайковского, 2013. – 60 с.

46. Посвалюк В. Т. Щоденні самостійні вправи трубача : навч. посіб. /В.Т. Посвалюк – К. : Всеукр. брас- бюлетень, 2002. – 56 с.

47. Розанов С. В. Основы методики обучения игры на духовых инструментах / С. В. Розанов. – М, 1935. – 92 с.

48. Розанов С. В. Школа игры на кларнете : для учащихся ДМШ и муз. уч-щ.Ч.2 /С.В. Розанов. – М.: Музыка, 1996. – 158 с.

49. Ривчун А. В. Школа игры на саксофоне : для учащихся муз.учеб. заведений и для участников худож. самодеятельности. Ч. 1 / А. В. Ривчун. – М.: Сов. композитор, 1968. – 151 с.

50. Семенова, А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці

майбутніх учителів : монографія / А. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

51. Словник - довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.

52. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : монографія / [Г.С. Єгоров, М.Ю. Красовицький, О.І. Локшина та ін.]; за ред. О. І. Локшиної. – К: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.

53. Чжан Цзянань Чжан Цзянань. Деякі положення методики навчання гри на саксофоні /Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 16 (21)./Чжан Цзянань. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – 253 с. – С. 96 – 99.

54. Шапошникова М. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне/ М.К. Шапошникова //Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах. Вып. 80. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1985. – С.22-38.

55. Ягудин, Ю.О. О развитии выразительности звука/ Ю.О. Ягутин // Методика обучения игре на духовых инструментах / Ю.О. Ягудин. – М., Музыка, 1971. – С. 47-58.

56. Якустиди И. Некоторые советы молодым педагогам-валторнистам / И. Якустиди // Теория и практика игры на духовых инструментах. – Киев, 1989. – С. 10-21.

57. Ян Янчі. Діагностика стану професійної підготовленості учнів-саксофоністів у закладах позашкільної спеціалізованої освіти / Янчі Ян // Науковий вісник Південноукраїнського НПУ ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2017. – Вип. – С.119-123.

58. Ян Янчі. Формування виконавської техніки учнів позашкільної музичної освіти в процесі навчання гри на саксофоні / Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск 128. (Серія: пед.

науки). – С.237-243.

59. Ян Янчі. Методика гри на саксофоні учнів-початківців на засадах кооперовано-діяльнісного підходу /Янчі Ян // Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск 133. – (Серія: педагогічні та історичні науки). – С.234-241.

60. Ян Янчі. Особливості методики формування виконавської техніки учня-саксофоніста / Янчі Ян // Вісник Луганськ. нац. пед. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 2 (299). – 2016. – С. 139-144.

61. Інтернет ресурс, відео ритмічних вправ. Режим доступу: <http://vkontakte.ru/id99252425>

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [57; 58; 59; 60].

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми музичного навчання учнів-саксофоністів у закладах мистецької освіти на засадах ранньої адаптації, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена шляхом організації навчального ансамбля духових інструментів за участю саксофона. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. Ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку навчання гри на духових інструментах дозволяє позитивно оцінити спроби щодо створення методичної системи в цьому напрямку з давніх часів до наших днів. Проте позитивний досвід не знайшов достатнього наукового осмислення в теоретичних віднайденнях авторів тих років, що й спричинило їх недостатнє втілення в практику, зокрема, сучасну. Розкрито загальні сучасні тенденції розвитку педагогіки і виконавства гри на духових інструментах, зокрема, саксофона в теоретико методичному, організаційно-педагогічному, психолого комунікативному, професійному аспектах, що дозволило усвідомити і сформулювати проблеми, перспективи, цілі і завдання початкового навчання гри на духових інструментах.

2. Методика навчання гри на духових інструментах має здійснюватися з урахуванням можливостей конкретного музичного інструменту і особливостей виконавської діяльності. Основу запропонованої методики складає *«рання адаптація»*, що означає звикання учня-початківця до обраної сфери музичного мистецтва в процесі навчання в формі, що відтворює природні умови виконавської діяльності. Стратегія ранньої адаптації до музичного навчання учнів-саксофоністів знаходить відображення у організаційно-методичній моделі музичного навчання, ключовим елементом якої виступає особистісна складова учня-саксофоніста.

Внаслідок аналізу наукової літератури обґрунтовано структуру музичного навчання учнів-саксофоністів, яка складається з трьох компонентів, а саме: потребово-пізнавального (що відображає інтерес учнів до колективного виконання музичних творів і засвоєння широкого кола музично - історичних та музично - теоретичних знань), операційно-технологічного (який свідчить про оволодіння виконавсько-руховими вміннями і навичками, сформованими на основі "перекодування звукових образів у моторні"), регулятивно – оцінного (що відображає сформованість здатності учня-саксофоніста до адекватного оцінювання результатів власної діяльності). Означені компоненти у взаємозв'язку, взаємозалежності складають певну цілісність. Розроблена структура виступає орієнтиром для розробки методики навчання гри на саксофоні учнів - початківців у закладах мистецької освіти.

3. Пріоритетними підходами до розв'язання визначеної проблеми встановлено: компетентнісний та кооперовано-діяльнісний. Реалізація цих підходів передбачає розв'язання протиріч, що виявляються в процесі підготовки учнів-початківців на основі визначених в результаті дослідження принципів навчання: зацікавленості, що характеризує ступінь активності учнів у навчально-виховному процесі; співробітництва, що передбачає навчальну взаємодію педагога та учнів, а також їх виконавську взаємодію під час колективної ансамблевої діяльності; поєднання усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання, активно-інформаційного впливу, що передбачає накопичення музикознавчої інформації в єдності з формуванням ансамблево-виконавських навичок; єдності художнього і технічного розвитку, наступності у набутті музичних знань і ансамблево-виконавських умінь, що забезпечує проектування теоретичного матеріалу на колективну виконавську діяльність; розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи, що сприяє формуванню ансамблево-виконавського досвіду щодо жанрово - стилевих особливостей музичного мистецтва.

Серед педагогічних умов визначено наступні: позитивну емоційну



атмосферу навчального процесу, що створюється викладачем на підставі знань, умінь, навичок в області психології, управління, теорії емоційного інтелекту; занурення в спеціальність, обрану сферу музичного виконавства, із залученням інших мистецтв і наук; розробку актуальних і адекватних вимог до учнів; дотримання гуманістичної основи освітнього процесу; розробку індивідуальних програм мотивації учнів.

4. Розроблено і апробовано модель музичного навчання учнів-саксофоністів на засадах ранньої адаптації, яка наочно описує цей процес та складається з поєднання основних його елементів. В моделі конкретизовано мету, відображено особистісну складову учня-саксофоніста як ключового об'єкту дослідження, конкретизовано провідні підходи, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, методичне забезпечення (етапи й методи), рівні навченості феномену. Очікуваним результатом визначено готовність учнів-саксофоністів до музично-виконавської діяльності.

5. Розглядаючи музичне навчання гри на саксофоні учнів-початківців на засадах ранньої адаптації через взаємодію потребово - пізнавального, операційно - технологічного, регулятивно - оцінного компонентів, виділено критерії музично-виконавської навченості. До критеріїв сформованості потребово-пізнавального компонента віднесено *міру особистісної потреби учнів у музично-виконавській діяльності* з показниками: бажання опанувати музичне мистецтво; вміння долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; вияв активності учнів під час музичних занять.

Критерієм сформованості операційно-технологічного компонента визначено *міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування ансамблево-виконавських умінь* з показниками: здатність накопичувати музичні знання і виконавські вміння; сформованість музичного тезаурусу; здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.

Критерієм регулятивно-оцінного компонента визначено *ступінь розвитку емоційної та вольової сфер, можливість оцінювати власні емоційні враження* з

показниками: міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.

6. Розроблено та апробовано поетапну методику гри на саксофоні учнів-початківців, що складається з трьох етапів: аналітико-підготовчого, змістовно-рефлексивного та виконавсько-творчого.

*Аналітико-підготовчий етап* спрямовується на накопичення слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-саксофоністів на основі набутих музично-теоретичних знань. Завданням етапу має стати стимулювання в учнів-саксофоністів позитивної мотивації щодо здійснення колективно-виконавської діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб. Провідними методами на цьому етапі є методи стимулювання до навчання: індивідуальні та групові обговорення, метод педагогічної підтримки (схвалення, дружнє ставлення), забезпечення успіху в навчанні, ансамблево-виконавський показ.

*Змістовно-рефлексивний етап* експериментальної роботи націлений на підвищення рівня емоційного та інтелектуального пізнання ансамблевого музичного мистецтва, формування музично-теоретичних і музично-практичних знань про колективно-виконавську діяльність. Застосовуються переважно проблемно-пошукові методи: навчання: вербалізація змісту музичних творів, навчальна дискусія, пізнавальна гра, створення ситуацій інтересу та новизни на вчального матеріалу; емоційно-образні проблемні ситуації з використанням медіа засобів, стимулювання обов'язків і відповідальності; ланцюгове опитування, презентація (оркестрових інструментів), методи активізації уваги та художніх аналогій.

*Виконавсько-творчий етап* характеризується спрямуванням на активізацію творчого потенціалу учнів-саксофоністів, забезпечення їх готовності до творчої ансамблево-виконавської діяльності. Цей етап зорієнтовано на практичне застосування набутих знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення ансамблевої виконавсько-творчої діяльності;

виявлення найсприятливіших умов для активізації творчого потенціалу учнів; виховання виконавських якостей в процесі осмислення та оцінки результатів власної участі у колективно-виконавській діяльності. Мета етапу – навчити учнів концентрувати увагу на художньому образі твору, на розумінні музичної форми, жанру, що вимає від них усвідомлення логічних закономірностей матеріалу та цілісного охоплення музичного твору. Характерним є застосування творчо-пошукових методів: вільного вибору творчих завдань, аналітичного коментування, ескізного опрацювання музичних творів.

Ефективність методики навчання гри на саксофоні в умовах ранньої адаптації підтвердилася математико-статистичною перевіркою (за критеріями Кохрена та Фішера).

Подальшої розробки потребують проблеми організації ансамблевої діяльності школярів, ефективних засобів і методів навчання гри на саксофоні з урахуванням різних вікових етапів розвитку школярів, педагогічного аналізу динаміки музично - виконавської навченості хлопчиків і дівчаток, впливу регіональних культурних традицій.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Питальник для викладачів класу саксофона

1. Чи вважаєте Ви за необхідне впроваджувати в освітній процес закладів початкової мистецької освіти нові навчально-розвивальні форми, види, засоби для вдосконалення початкової підготовки саксофоністів?
2. Якими видами, формами навчальної діяльності, на Вашу думку, слід збагатити зміст навчального процесу в класі саксофона?
3. Чи потрібно саксофоністу посилення і інструментальне розширення ансамблевої підготовки, і якщо так – то в яких інструментальних складах?
4. Чи володієте Ви інформацією про сучасні методики та технології організації навчально-творчої, розвивальної діяльності в класі саксофона?
5. Якими системами, методиками, технологіями, дидактичними принципами, методами, формами, навчально-методичними матеріалами користуєтесь Ви з метою вдосконалення навчального процесу, відповідності результатів навчання сучасним освітнім і соціокультурним вимогам?
6. Роботу в яких видах інструментальних ансамблів слід, на Вашу думку, запропонувати учням-саксофоністам?
7. Чи вдається Вам в рамках освітнього процесу повністю реалізувати накопичений виконавський, педагогічний, диригентсько- управлінський досвід, особистий творчий потенціал, організаторські вміння, інноваційні ідеї?
8. Якими видами і формами виконавської, педагогічної, організаторської діяльності Ви володієте і могли б їх впроваджувати в інструментальну освітню практику?

**Питальник для випускників класу саксофону закладів початкової мистецької освіти (ДМШ, ДШМ, школи естетичного виховання)**

1. Чи виникли у Вас проблеми в процесі вступу до вищих навчальних закладів по класу саксофона?

2. Чи надходили Вам пропозиції подальшого виконавського співробітництва, і якщо так, то в якій сфері, в яких видах і формах музичної діяльності?

3. Які перспективи відкрилися перед Вами після закінчення закладу початкової спеціалізованої мистецької освіти по класу саксофона?

4. Від яких перспектив і пропозицій Вам вже доводилося відмовлятися через недостатність виконавської досвіду, вмінь, навичок, певних здібностей (яких саме)?

5. Чи вважаєте Ви за необхідне змінити будь - що у змісті початкової музичної підготовки саксофоністів?

6. Чи відчули Ви потребу в знаннях, уміннях, навичках, здібностях, якостях, необхідних для ведення музично-виконавської та соціокультурної діяльності, проте не сформованих на початковому етапі навчання гри на саксофоні?

7. Які галузі науково-теоретичного та навчально-методичного музичного знання, а також які види і форми інструментального виконавства Вам доводилося освоювати самостійно?

8. В яких галузях, видах, формах музичного мистецтва Ви плануєте брати участь після отримання вищої музичної освіти ?

### Анкета

#### **визначення ступеня схильності до колективної та індивідуальної активності (адаптована на підставі психологічних тестів Л.Собчик).**

1. Провідна форма моєї виконавської діяльності – колективна (ансамбль, оркестр).

2. Провідна форма моєї виконавської діяльності – індивідуальна (сольні концертні виступи).

3. У мене є бажання змінити домінуючу форму виконавської діяльності з індивідуальної на колективну у зв'язку з розширенням інтересів, потреб, амбіцій.

4. У мене є бажання змінити домінуючу форму виконавської діяльності з індивідуальної на колективну у зв'язку з життєвими обставинами (фінансовими, соціальними).

5. У мене є бажання змінити домінуючу форму виконавської діяльності з колективної на індивідуальну в зв'язку з розширенням інтересів, потреб, амбіцій.

6. У мене є бажання змінити домінуючу форму виконавської діяльності з колективної на індивідуальну в зв'язку з життєвими обставинами (фінансовими, соціальними).

7. Провідна форма моєї виконавської діяльності – колективна, дозволяє мені повноцінно самореалізуватися – професійно, соціально, творчо, духовно, емоційно.

8. Провідна форма моєї виконавської діяльності – індивідуальна, дозволяє мені повноцінно самореалізуватися – професійно, соціально, творчо, духовно, емоційно.

9. Вільний час я люблю проводити спокійно (читати, міркувати, дивитися ТВ / відео).

10. Тривалий шум викликає у мене нервозність, неспокій, бажання усамітнитися.

11. Я люблю галасливі компанії, загальні веселощі, масові розважальні заходи.

12. Моє повсякденне життя сповнене подій, що цікавлять мене.

13. Необхідність повторювати свої прохання, повторно висловлювати бажання викликає у мене дратівливість.

14. Чужі думки про предмет, що цікавить мене, для мене дуже важливі.

15. Я часто прислухаюся до порад рідних, друзів, колег.

16. Коли мені радять, наставляють, я відчуваю, що мені хочеться зробити прямо протилежне.

17. Під час виконання творчих завдань мені завжди хочеться виділитися серед інших, зробити не так, як більшість.

18. Я не люблю опинятися в центрі уваги групи людей.

19. Мені подобається відчувати себе частиною колективу, усвідомлювати, що причетний до спільної справи, досягнення великих цілей, глобальних результатів, важливих для багатьох.

20. При самостійній роботі мені складно зосередитися, я втрачаю багато часу, відволікаючись на сторонні думки, дії, предмети та явища.

21. Я дуже часто відчуваю потребу поділитися досвідом, ідеями, надати допомогу.

22. Спілкування потрібно мені як повітря. Я легко вступаю в контакт з незнайомими людьми.

23. Зі своїми друзями, колегами я зустрічаюся регулярно.

24. Виконувати завдання, вирішувати проблеми я можу тільки в повній тиші, на самоті.

25. Мені подобається самостійно вирішувати завдання, досягати мети,

26. Я прагну ні від кого не залежати при прийнятті рішень в будь-яких областях - особистій, професійній, соціальній, побутовій, духовноморальній.

27. Мої родичі і друзі - хороші люди.

28. Часом мені хочеться покинути будинок, втекти від усіх.
29. Часто я не можу урівняти свої психічні і фізичні сили, перевтомлююся і зриваюся (скандалю, плачу, впадаю в депресію).
30. При зустрічі з малознайомими людьми мене сковує сором'язливість, страх опинитися нецікавим, дурним, смішним.
31. Мені здається немає такої людини, яка б розуміла мене.
32. Якщо зі мною чинять несправедливо, я відчуваю, що повинен відплатити кривднику просто з принципу.
33. Якщо я опиняюся в епіцентрі конфлікту, мені часто вдається помирити протилежні сторони, вдалим жартом або розумними домислами викликати емпатію, прагнення до терпимості і прощення.
34. Я б вважав за краще більшу частину часу сидіти, нічого не роблячи і мріяти.
35. Більшість людей, з якими я вчуса або працюю, ставляться до мене добре.
36. Все дитинство я дружив з одним-двома дітьми.
37. У дитинстві і юності я найчастіше грав в командні ігри (футбол, волейбол тощо).
38. Я люблю ходити в гості або в інші місця, де буває багато гучних забав.
39. Я отримую більше задоволення від гри або спортивних змагань, коли я з кимось посперечався.
40. Після сварки у мене завжди виникає почуття провини, і я першим йду на примирення.
41. Я знаю, що завжди правий.
42. Коли я один, то я сором'язливий і невпевнений у собі, коли я в групі, я відчуваю впевненість, розкутість, радість.
43. Найчастіше я так наполягаю на своїй думці, що оточуючі втрачають терпіння.
44. Я – значна особистість.
45. Мене не так легко зачепити (я не образливий).



46. Мене легко переконати.
47. Думаю, мені б сподобалася робота лісничого, жити одному в лісі.
48. Мені важко домовлятися, тому що у мене практично завжди є власна думка.

#### Методика обробки отриманих результатів опитування

Ствердні відповіді на пункти 1, 3, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 33, 35, 37, 38, 40, 42, 45, 46 свідчать про ситуативну психоемоційну потребу і психофізіологічну схильність до колективної форми виконавської діяльності.

Ствердні відповіді на пункти 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41, 43, 44, 47, 48 свідчать про ситуативну психоемоційну потребу і психофізіологічну схильність до індивідуальної форми виконавської діяльності.

## Програма розвитку учня класу саксофона

Характеристики	Контрольні зрізи							
	I пів. 1 р.н	II пів. 1 р.н.	Кінець 1 н.р.	Поч. 2 н.р.	I пів. 2 р.н	II пів. 2 р.н	Кінець 2 н.р.	Поч. 3 р.н.
Зацікавленість								
Оптимізм								
Наполегливість								
Комунікативність								
Емпатія								
Відкритість								
Адекватність								
Відданість								
Дисциплінованість								
Технічні проблеми								
Художні проблеми								
Соціальні проблеми								
Психоемоційні проблеми								
Бажання								
Потреби								
Плани								

**Приблизний репертуар для навчального духового ансамблю  
за участю саксофона**

**1 клас**

Новорічна. М. Красев, З. Александрова.  
Журавель . Українська народна пісня.  
Сонко-Дрімко.А. Мігай, сл. Н. Кулик.  
Два клеверочка и два щегленка. Литовская народная песня.  
Бурре. И.С. Бах.  
Вийде, вийде, сонечко. Українська народна пісня.  
Пісенька. І Кириліна.

**2 клас**

Найдревніший пам'ятник дисканта (XII століття).  
Подоляночка. Українська народна пісня.  
Походний марш. С.В. Прокоф'єв.  
Вальс. Ф. Шуберт.  
Марш. З опери «Чарівна флейта». В.А. Моцарт.  
Іванчику-Білоданчику. Українська народна пісня.

**3 клас**

Менует В.А. Моцарт.  
Елегія М. Лисенко.  
Полька. М. Глінка.  
Спортивний марш. З к/ф «Воротар». І. Дунаєвський.  
Марш. Ф.Э. Бах.  
Києве мій. І. Шамо, сл.. Д. Луценка.  
Ой, на горі жита много. Українська народна пісня.

**4 клас**

Неаполітанська пісня. П. Чайковський.  
Романс. Н. Римський-Корсаков

Вальс. З музики до драми М. Лермонтова «Маскарад». А. Хачатурян.

Хор місливців. З опери «Чарівний стрілець». К. Вебер.

Квіти для мами. Українська народна пісня.

Ти ж мене підманула. Українська народна пісня.

Щедрик. Українська народна пісня.

### **5 клас**

Краков'як. З опери «Іван Сусанін». М. Глінка.

Пісня про вчительку. П. Майборода, сл.. А. Малишка.

Марш на тему пісні з мультфільму «Чебурашка». В. Шаїнський.

Танець. З балету «Раймонда». О. Глазунов.

Крылатые качели. Из к/ф «Приключения Электроника». Е. Крылатов,  
сл. Ю. Энтин.

Пісня про рушник. П. Майборода, сл. А. Малишка.

### **6 клас**

Аве Марія. Д. Каччіні.

Два коьори. О.Білаш, сл.. Д. Павличко.

Вальс. З к/ф «Цирк». І. Дунаєвський.

Як тебе не любити, Києве мій. І. Шамо, сл.. Д. Луценка.

Попурі на музику пісень В. Шаїнського.

Вийшли в поле косарі. Українська народна пісня.

Ще не вмерла Україна. Національний Гімн України. М. Вербицький,  
сл.. П. Чубинський.

### **7 клас**

Вальс. Опус 64. №2. Ф. Шопен.

Я не здамся без бою С. Вакарчук .

Танець .З балету “Спартак” А. Хачатурян.

Блюз висхідного сонця. Американська пісня. Д. Фурлан.

Туш (старовинний варіант).

Happy Birthday to You! M.J.Hill.

Полонез "Прощання з Батьківщиною» М.Огінський.

Добрий вечір тобі, пане господарю. Колядка.

Happy Birthday to You

Alto Sax. 1

Brightly

mf

8

mf

Detailed description: This block contains the musical notation for the first Alto Saxophone part. It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The music begins with a dynamic marking of *mf* and the instruction 'Brightly'. The melody features quarter and eighth notes with slurs and a fermata over a note in the second measure. The bottom staff is an octave transposition, marked with an '8' and a dynamic of *mf*.

Happy Birthday to You

Bari. Sax.

Brightly

8

Detailed description: This block contains the musical notation for the Baritone Saxophone part. It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The music begins with a dynamic marking of *mf* and the instruction 'Brightly'. The melody features quarter and eighth notes with slurs. The bottom staff is an octave transposition, marked with an '8'.

Happy Birthday to You

Ten. Sax.

Brightly

8

mf

Detailed description: This block contains the musical notation for the Tenor Saxophone part. It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The music begins with a dynamic marking of *mf* and the instruction 'Brightly'. The melody features quarter and eighth notes with slurs. The bottom staff is an octave transposition, marked with an '8' and a dynamic of *mf*.

Happy Birthday to You

Alto Sax. 2

Brightly

mf

mf

mf

Detailed description: This block contains the musical notation for the second Alto Saxophone part. It consists of a single staff in treble clef with a 3/4 time signature. The music begins with a dynamic marking of *mf* and the instruction 'Brightly'. The melody features quarter and eighth notes with slurs and a fermata over a note in the second measure. There are three dynamic markings of *mf* throughout the piece.

2

8

Sop. Sax.

Alto Sax. 1

Alto Sax. 2

Ten. Sax.

Bari. Sax.

*mf*

*mf*

*mf*

*mf*

Happy Birthday to You

Brightly

Sop. Sax.

Alto Sax. 1

Alto Sax. 2

Ten. Sax.

Bari. Sax.

*mf*

*mf*

*mf*

*mf*

Happy Birthday to You

Sop. Sax.

Brightly

*mf*

*mf*

8

*mf*

Додаток 3.2

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Alto1

Г. Сковорода

Andantino *p*

12

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Alto2

Г. Сковорода

Andantino *p*

11

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Bari

Г. Сковорода

Andantino *p*

11

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Sop

Г. Сковорода

Andantino *p*

11



О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Tenor

Г. Сковорода

Andantino

11

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Г. Сковорода

Andantino

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

Г. Сковорода

Andantino

О й т и , п т а ш к о ж о в т о б о к а

11

Sop. Sax.

Alto Sax1.

Alto Sax.

Ten. Sax.

Bari. Sax.

# Reef Quartet

Yanchi Yang

**Largo**

The musical score is for a quartet in 2/4 time, marked **Largo**. It features five parts: Soprano (Sop.), Alto 1, Alto 2, Tenor, and Baritone (Bari.). The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score is characterized by extensive triplet patterns across all parts. Dynamics include *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), and *pp* (pianissimo). The Soprano part begins with a *p* dynamic and ends with *mf*. Alto 1 and Alto 2 also start with *p* and end with *mf*. The Tenor part starts with *p* and ends with *pp*. The Baritone part starts with *p* and ends with *pp*. The piece concludes with a final triplet in each part.



4

Musical score for five saxophones (Sop. Sax., Alto Sax1., Alto Sax2., Ten. Sax., Bari. Sax.) showing measures 23-27. The score includes first and second endings, dynamics (*f*), and a ritardando (*rit.*) marking.

Measures 23-27 are shown. The first ending (measures 23-25) features triplets and accents. The second ending (measures 26-27) begins with a forte (*f*) dynamic and includes a ritardando (*rit.*) marking. The Alto Sax2., Ten. Sax., and Bari. Sax. parts feature rhythmic patterns with triplets and accents.